

НОВУЮ ШКОЛУ НУЖНО ВЫРАЩИВАТЬ!..

Валерий Семёнович Лазарев,

доктор психологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник Психологического института РАО, Москва,
e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Отечественную школу реформировать не нужно. Не потому, что в ней всё хорошо и её не нужно изменять, а потому, что путём реформирования нужных изменений не произвести. Об этом свидетельствует почти двадцатилетний опыт модернизации отечественной школы.

• реформа • развитие • изменения • модель общего образования

Очередная попытка реформирования школы

С начала 1990-х годов российская система общего образования находится в состоянии постоянного реформирования. В шутку это называют «эпидемией образовательных реформ». Каждый новый министр (а они за это время сменялись регулярно) объявлял реформу, а после его ухода о ней забывали. Но качественно школа не менялась, она по-прежнему провозглашала целью гармоничное развитие личности, хотя реально была ориентирована на трансляцию учащимся некоторой суммы знаний о мире и выработку частных умений. Характеризуя эту модель школьного образования, отечественный психолог и педагог Д.Б. Эльконин писал: «Вообще необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой «пересадки» знаний в голову ученика, простого привязывания знаний

к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными»¹. В этом высказывании очень точно зафиксирован главный порок ЗУНовской модели общего образования. Эту модель называют также ассоциативно-репродуктивной по основному принципу её работы — «запомнить и воспроизвести». Такое образование не может способствовать развитию у учащихся способностей, необходимых им, чтобы осмысленно самоопределяться в мире, принимать обоснованные решения относительно своего будущего, быть активными и мобильными субъектами на рынке труда, то есть быть полноценными субъектами жизнедеятельности.

В 2010 году была провозглашена попытка смены этой модели: был принят новый Федеральный государственный стандарт общего образования (ФГОС). Он ориентировал на достижение качественно иных результатов образования

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 247.

и переход от ассоциативно-репродуктивной модели к модели, построенной на деятельностных принципах. В преамбуле к новому ФГОС прямо указывалось, что в его основе лежит системно-деятельностный подход к обучению.

Стандарт провозглашал, что качественно должны измениться все составляющие образовательной системы школы: цели, содержание образовательных программ, образовательные технологии, дидактические средства, методы оценки результатов образования, установки и компетенции педагогов. Но в действительности этого не произошло и не могло произойти при том, как внедрялся ФГОС.

В ряде статей² автор этих строк показывал, что на начало введения ФГОС система общего образования фактически не была готова к переходу на принципиально новую модель образовательной деятельности. В ней существовали ограничения, не позволявшие провести такой переход. Эти ограничения состояли в следующем:

1) нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена дидактическими средствами её реализации. Устанавливая требования к метапредметным результатам, ФГОС фактически требует удвоения содержания образования. Если же обратиться к школьным образовательным программам, которые якобы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания мы в них не найдём, то есть не найдём метапредметных понятий и культуросообразных способов выполнения учебных действий, которые должны стать предметом освоения;

2) нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена адекватными образовательными технологиями. Введение ФГОС наряду с удвоением содержания образования требовало новых организационных форм проведения занятий

² См.: Лазарев В.С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. — 2015. — № 4; Лазарев В.С. Почему стандарт внедряется в «бумажном» варианте // Народное образование. — 2015. — № 1; Лазарев В.С. Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

и принципиально новых образовательных технологий;

3) фактически не разработан адекватный требованиям ФГОС комплекс контрольно-измерительных средств оценки результатов образования;

4) уставшие от череды «реформ» учительство и директорский корпус в массе не видели необходимости в радикальных изменениях в системе образования и не были мотивированы на них. По своему менталитету большая часть учителя и директорского корпуса на момент введения ФГОС не были готовы к радикальной смене модели образовательной деятельности школы;

5) школы, из-за низкого качества управления инновационными процессами в них, на начало введения ФГОС в массе не обладали способностью провести модернизацию образовательной деятельности в соответствии с требованиями нового стандарта.

Названные ограничения не были устранены в ходе введения ФГОС, не устранены и сейчас. В результате через восемь лет после принятия ФГОС мы оказались в ситуации, когда по отчётам он вроде бы введён, но качественно школа не изменилась. Мой опыт работы с учителями показывает, что очень многие из них стандарт не читали вовсе либо имеют о нём очень расплывчатое представление и, конечно, не реализуют.

Анализ рабочих программ учителей обнаруживает многочисленные недостатки. Наиболее часто встречающийся — неконкретность определения ожидаемых результатов обучения по программе. Результаты определяются так, что фактически невозможно проверить, достигнуты они или нет. Другой распространённый недостаток — несоответствие содержания учебной программы планируемым результатам. Анализ тематических планов и дидактических средств показывает,

что они не обеспечивают возможность достижения значительной части планируемых результатов, особенно метапредметных. Также нередко оказывается, что планируемые виды деятельности учащихся существенно неполны и не могут обеспечить полноценного достижения требуемых стандартом результатов обучения. Из рабочих программ видно, что учителя не знают, как формировать требуемые стандартом универсальные учебные действия, и не ориентированы на их формирование.

Очередная попытка реформирования школы закончилась неудачей, как и предыдущие.

Проведение крупномасштабных изменений в социальных системах

Сегодня провозглашается, что Министерство просвещения намерено добиться того, что к 2024 году Россия войдёт в топ-10 стран с лучшим школьным образованием. Подтверждением этого должны стать результаты международного тестирования по методике PISA. Я не буду сейчас обсуждать, в какой мере результаты тестирования по этой методике отражают качество образования (полагаю, что ненамного больше, чем результаты ЕГЭ). Но заявленная целевая установка напоминает историю о том, как Ходжа Насреддин обещал эмиру за двадцать лет обучить ишака богословию. А тем, кто говорил, что он этого сделать не сможет и потеряет голову, Ходжа отвечал, что за двадцать лет кто-нибудь обязательно умрёт — или он сам, или эмир, или ишак.

Чтобы улучшить результаты по PISA, нужны значительные качественные изменения в содержании и технологиях школьного образования. Каждый, кто понимает, что такое проведение крупномасштабных изменений в социальных системах, и понимает состояние готовности к ним нашего общего образования, не может воспринимать декларацию намерений Министерства просвещения всерьёз. Этот скепсис ещё более усиливается после знакомства с содержанием федераль-

ных проектов, входящих в состав Национального проекта «Образование».

Качество образования не может быть выше качества учителей. И если мы хотим улучшить школьное образование, то во главу должны поставить изменение качества учительского корпуса. Авторы интересного аналитического доклада М. Барбер, М. Муршед, проанализировавшие реформы образования в 25 странах, констатировали: «Анализ работы различных систем, как эффективных, так и неэффективных, показывает, что единственный способ добиться устойчивых и значительных улучшений в результатах обучения состоит в том, чтобы добиться устойчивых и значительных улучшений в преподавании. Все успешные системы школьного образования, от сингапурской до бостонской, добились существенного улучшения качества преподавания, и это привело к улучшению результатов обучения. Благодаря каким стратегиям были достигнуты эти успехи? Все эти стратегии имели своим отправным пунктом понимание того, что нужно сделать для повышения качества преподавания отдельно взятого учителя, а затем необходимые для реализации этого улучшения условия создавались в рамках системы в целом»³.

Но чему учить учителей, какие компетенции у них нужно улучшать, а какие формировать заново? Ответ на этот вопрос зависит от того, какое образование мы считаем хорошим.

Я полагаю, что на сегодняшний день единственный научно обоснованный ответ на этот вопрос разработан в научной школе культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Согласно этой позиции, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития.

³ Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. — 2008. — № 3.

Только то образование является хорошим, которое обеспечивает полноценное развитие детей в каждый возрастной период. Л.С. Выготский выдвинул гипотезу о том, что *при определённых условиях* образование может опережать развитие и вести его за собой, то есть может быть развивающим. Гипотеза Л.С. Выготского получила дальнейшую проработку в исследованиях его учеников и последователей. Наибольший вклад в это был внесён многолетними исследованиями под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В результате этих исследований гипотеза Л.С. Выготского была развёрнута в теорию развивающего обучения и была создана система развивающего обучения Эльконина—Давыдова⁴.

Согласно теории развивающего обучения, дети развиваются в деятельности и через деятельность. Лишите ребёнка одного-трёх лет возможности манипулировать предметами, и он не сможет полноценно развиваться. Лишите дошкольника полноценной игровой деятельности и получите тот же результат. Это сегодня и происходит, когда педагоги в дошкольных образовательных учреждениях стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или даже на два, применяя всё более раннее обучение чтению, письму, счёту и т.п. При таком подходе в содержании дошкольного образования появляются фрагменты, заимствованные из школьной программы. Методы обучения в этом случае также носят «школьный» характер: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений. Тем самым осуществляются искусственная акселерация развития ребёнка, «овзросление» дошкольного образования, что негативно влияет на психическое развитие детей⁵.

Но всё-таки в дошкольном возрасте детям удастся быть субъектами игровой деятельности. А что происходит при переходе детей в школу? Здесь они становятся исполнителями, задача которых — слушать, запоминать и отвечать, когда

спросят (то есть овладевать знаниями). Дети учатся, осваивая знания, но учебной деятельности у них нет.

В.В. Давыдов на одном из семинаров вспоминал, что, когда он после окончания вуза и защиты кандидатской диссертации пришёл на работу в лабораторию Д.Б. Эльконина, тот дал ему и ещё нескольким молодым сотрудникам задание: объехать лучшие школы, изучить работу лучших учителей в этих школах и объяснить, почему они лучшие. В результате этой работы был сделан общий вывод: в лучших школах у лучших учителей *учебной деятельности нет*. Этот вывод был сделан потому, что школьники в учебном процессе были обучаемыми, но не *учащимися*. Они не были субъектами образования. Учебной деятельности нет, если у ребёнка не сформированы мотивы освоения научных знаний и саморазвития через учение. Учебной деятельности нет, если ребёнок не умеет ставить и решать учебные задачи, контролировать и оценивать действия, если он способен мыслить только эмпирически.

С тех пор прошло более полувека, а школьники по-прежнему обучаемые и по-прежнему в школах учебной деятельности нет. Включение детей в совместную со взрослыми и другими детьми образовательную *деятельность* — необходимое условие их полноценного развития, однако именно это не обеспечивает массовая российская школа.

Развивающим может быть только такое образование, содержание, формы организации и методы которого прямо ориентированы на закономерности развития психики. Главные психические новообразования в каждом возрасте формируются в ведущей деятельности этого возраста. Поэтому, чтобы обеспечивать полноценное развитие детей, нужно создавать условия для освоения ими соответствующей деятельности. Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека,

⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.

⁵ См.: Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. — 2-е изд., испр. — М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2000.

а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определённых возрастах способствуют формированию соответствующих типов деятельности (в дошкольном возрасте — игровой, в младшем школьном — учебной и т.д.). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность. Развитие учащихся происходит не тогда, когда они осваивают предметные знания или у них формируются частные умения, а когда они *осваивают саму деятельность*, то есть когда они становятся способными быть субъектом соответствующей деятельности (познавательной, художественной). Обучение, ориентированное на трансляцию знаний от учителя к ученикам, этого не обеспечивает. Обучение в такой системе есть, а учебной деятельности нет. Нет деятельности — нет и полноценного развития.

В середине 1990-х годов было проведено комплексное сравнительное исследование результатов начального образования, в котором участвовали классы, работавшие по системе Эльконина—Давыдова (43 класса из разных регионов, 929 учеников), и классы, работавшие по традиционной программе, ориентированной на трансляцию знаний (24 класса, 525 учеников). В число последних были включены только лучшие классы, отобранные органами управления образованием. Сравнение результатов образования проводилось по 26 показателям, сгруппированным в 4 блока: 1) уровень сформированности учебной деятельности, 2) уровень интеллектуального развития, 3) уровень развития ученических коллективов и личности, 4) уровень умений и навыков⁶.

Обследование показало, что по всем основным показателям (внутренние мотивы учения, познавательный интерес, целеполагание (принятие задачи), рефлексивный контроль, действие оценки, теоретическое обобщение, интеллектуальная рефлексия, воображение, про-

извольная память, орфографическая грамотность, грамматические умения, вычислительные навыки, решение задач и др.) результаты обучения в классах, работающих по системе Эльконина—Давыдова, значительно выше, чем в классах традиционного обучения. Особенно велико это различие было в «критических» показателях, определяющих уровни сформированности учебной деятельности, интеллектуального развития, а также развития коллектива и личности. Мало различались только результаты формирования частных умений и навыков.

Переход к качественно иной модели общего образования необходим, но его нельзя провести путём реформ. Нужно пройти долгий путь выращивания новой образовательной системы в каждой школе, и без активного участия учителей в решении этой задачи новой школы не будет. Важно, чтобы учителя понимали, какие изменения в школе объективно необходимы, и были подготовлены к их внедрению.

Что мы имеем на сегодняшний день? Прежде всего, обнаруживается — у основной массы учителей нет мотивации к качественным изменениям деятельности. Согласно проведённым несколько лет назад опросам (в них участвовали более 900 учителей), примерно половина преподавателей всё ещё была убеждена, что наше школьное образование если и не лучшее, то одно из лучших в мире. Только около 10% опрошенных считали, что школе требуются радикальные изменения.

В таких её компонентах, как цели образования, содержание образовательных программ, образовательные технологии, по мнению подавляющего большинства учителей, нужны небольшие и умеренные изменения. Большие изменения необходимы лишь в материально-технической базе и финансировании. Большинство учителей не включены или слабо включены в инновационную деятельность. При этом многие учителя не хотят брать на себя ответственность за развитие школы в целом, считая это делом администрации.

⁶ Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. — Томск: Пеленг, 1997.

Факторами, наиболее существенно снижающими готовность учителей к инновационной деятельности, являются:

- непонимание современных требований к образованию;
- неадекватная оценка состояния школьного образования;
- неготовность принять на себя ответственность за решение задач развития школы в целом;
- слабая информированность о существующих возможностях развития школы и неготовность к их использованию.

Во многом непонимание значительной частью учителей проблем ЗУНовской модели школьного образования связано с крайне низким уровнем их психологической подготовки. Но это не вина самих учителей. Так преподают психологию в вузах. Учитель — конструктор педагогической деятельности. Не может быть хорошего конструктора самолётов, не понимающего физических процессов в природе, или хорошего врача, не понимающего физиологических процессов в организме. Чтобы учитель мог создавать полноценные условия для развития учащихся, он должен понимать законы и механизмы развития психики. На семинарах автор данной статьи предлагает учителям следующую задачу: «Представьте, что Вы родитель ребёнка, поступающего в первый класс. Вы хотите выбрать школу, учась в которой ребёнок получит хорошие возможности для развития. Вы читаете рекламные проспекты школ, и в каждом из них написано, что её учащиеся добились таких-то успехов и что за время обучения у них будут развиваться личность, мышление, воображение, память. Какая информация Вам будет нужна о педагогической системе школы, чтобы понять, что реально она способна развивать?» Способы оценки педагогической системы школы, которые предлагают учителя, в большинстве случаев не основываются на каком-то психологическом знании. Эти способы мало чем отличаются от тех, которые обычно используют родители, а они не профессионалы в области образования.

О будущем

Формирование у учителей понимания необходимости, качественных изменений школьного образования, компетенций, необходимых, чтобы они могли эффективно участвовать в пре-

образованиях, а также обеспечение их соответствующими программами, технологиями, дидактическими и оценочными средствами должны находиться в центре внимания органов управления образованием. Что предполагается делать в этих направлениях в рамках Национального проекта «Образование»?

Проект предполагает достижение к 2024 году двух главных целей:

- 1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;
- 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

Если достижение первой цели ещё как-то можно проверить, то вторая «цель», во-первых, не реалистична, во-вторых, не проверяема. Интересно было бы спросить у авторов проекта, сколько к 2024 году «произведут» гармонично развитых личностей. Сегодня в науке нет однозначного понимания, что такое «личность», и никто не знает, что такое «гармонично развитая личность». Автор статьи уже много раз писал, что такая формулировка цели общего образования не соответствует требованиям менеджмента к определению целей, что это демонстрация низкой управленческой компетенции, но наши управленцы упорно воспроизводят эту формулировку не одно десятилетие. А когда их спрашиваешь, могут ли они показать хоть одного выпускника школы, которого можно было бы представить как образец «гармонически и всесторонне развитой личности», то чаще всего в ответ лишь пожимают плечами.

В структуру Национального проекта «Образование» входят девять федеральных проектов:

- «Современная школа»;
- «Успех каждого ребёнка»;

- «Поддержка семей, имеющих детей»;
- «Цифровая образовательная среда»;
- «Учитель будущего»;
- «Молодые профессионалы»;
- «Новые возможности для каждого»;
- «Социальная активность»;
- «Экспорт образования».

В двух проектах — «Современная школа» и «Учитель будущего» — определяются целевые показатели, касающиеся улучшения качества учительского корпуса. В проекте «Современная школа» предусматривается, что к 2024 году 70% учителей пройдут обучение по обновлённым программам повышения квалификации, в том числе по направлению «Технология». Правда, в этом же проекте указывается, что в 2024 году 100% учащихся должны быть охвачены обновлёнными программами основного общего и среднего общего образования, позволяющими сформировать ключевые цифровые навыки, навыки в области финансовых, общекультурных, гибких компетенций, отвечающие вызовам современности. Будут ли готовы к этому учителя, если только 70% из них повысят свою квалификацию?

Не добавляет ясности, а только увеличивает сомнения проект «Учитель будущего». Здесь в качестве целевого ориентира устанавливается, что доля учителей общеобразовательных организаций, вовлечённых в национальную систему профессионального роста педагогических работников, к 2024 году составит 50%. А если остальные не будут вовлечены, то когда и где они будут осваивать обновлённые программы, по которым должны будут обучать учеников?

А какие, собственно, программы будут осваивать учащиеся и какими новыми программами и технологиями будут овладевать учителя? К какой модели школьного образования мы будем двигаться?

В 2010 году бывшим тогда президентом РФ Д.А. Медведевым была утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». В её преамбуле говорится, что школа является критически важным элементом в процессе инновационного развития России.

Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить перед собой серьёзные цели и достигать их, умело реагировать на разные жизненные ситуации. В утверждённом документе определяются характеристики, которыми должна обладать школа в XXI веке. Под каждой из характеристик можно поставить «лайк». Но школа, ориентированная на трансляцию знаний, этими характеристиками обладать не может. Однако Национальный проект «Образование» не предполагает движение к другой модели школы (об этом же свидетельствует и опубликованный вариант коррекции ФГОС общего образования). Так какую школу мы будем строить и как?

Здесь я возвращаюсь к начальному тезису — школу не нужно реформировать. Новую школу нужно *выращивать*. Создание системы общего образования, отвечающей вызовам времени, требует устойчивого эволюционного развития, с чётко видными перспективами. Нужно знать, какую школу мы строим и как к ней будем двигаться. И тут мы сталкиваемся с проблемой, которая служит *главной причиной* неэффективности проводимых реформ, — это низкое качество управления инновационными процессами (управления развитием) на всех уровнях системы образования⁷.

Ещё в 2006 году в докладе рабочей группы на заседании Госсовета «О развитии образования в Российской Федерации» отмечалось, что большая часть мер, запланированных на первом этапе модернизации российского образования, не была реализована, и причинами этого назывались

⁷ См. об этом подробнее: Лазарев В.С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. — 2015. — № 4; Лазарев В.С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. — 2015. — № 6.

неэффективные методы изменений, отсутствие заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил, недостаточная поддержка преобразований со стороны региональных властей. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг. констатировалось отсутствие в отечественной системе образования механизмов определения, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности, а в Концепции модернизации российского образования до 2010 года в качестве главной цели было провозглашено создание механизма устойчивого развития системы образования. Время прошло, но ни механизмов устойчивого развития системы образования, ни даже их проекта не было создано.

Без создания эффективных механизмов устойчивого эволюционного развития система образования не сможет адекватно отвечать вызовам времени. В различных программных документах основное внимание уделяется тому, какие изменения должны произойти в системе образова-

ния, но практически отсутствуют проработанные мероприятия, направленные на совершенствование механизмов реализации планируемых изменений. Модернизация механизмов развития образования — задача в существующих условиях не менее важная, чем модернизация самого образования. *Без первого невозможно второе.* Но в Национальном проекте «Образование» такая задача не ставится. Значит, качество управления развитием (управления изменениями) будет оставаться тем же, то есть «ниже плинтуса». Следовательно, и результаты будут теми же, что и раньше. Мы уже реализовали не одну «целевую программу развития образования» и отчитались об успешности решения поставленных задач, а качество образования не стало лучше. Может, пора задуматься, почему декларации о развитии образования остаются декларациями, а изменения происходят по большей части лишь на бумаге? **НО**

A New School Need Grow!..

Valery S. Lazarev, Doctor of Sciences in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Abstract. Problems of development of the domestic system of general education. Analysis of reasons for the ineffectiveness measures its modernization that have been implemented in recent decades. It is necessary to change the strategy of school transformations.

Keywords: reform, development, changes, model of general education

Ispol'zovannye istochniki:

1. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. — M.: Pedagogika, 1989. — S. 247.
2. Lazarev V.S. FGOS obshchego obrazovaniya: blesk deklaratsiy i perspektivy realizatsii // Pedagogika. — 2015. — № 4; Lazarev V.S. Pochemu standart vnedryayetsya v «bumazhnom» variante // Narodnoye obrazovaniye. — 2015. — № 1; Lazarev V.S. Vnedreniye standartov obshchego obrazovaniya: ne reshenyye i ne reshayemye problemy // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. — 2014. — № 5.
3. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh // Voprosy obrazovaniya. — 2008. — № 3.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. — M.: INTOR, 1996.
5. Mikhaylenko N.Ya., Korotkova N.A. Organizatsiya syuzhetnoy igry v detskom sadu: Posobiye dlya vospitatelya. — 2-ye izd., ispr. — M.: Izd-vo «GNOM i D», 2000.
6. Repkin V.V., Repkina N.V. Razvivayushcheye obucheniye: teoriya i praktika. — Tomsk: Peleng, 1997.
7. Sm. ob etom podrobneye: Lazarev V.S. FGOS obshchego obrazovaniya: blesk deklaratsiy i perspektivy realizatsii // Pedagogika. — 2015. — № 4; Lazarev V.S. Nachala teorii razvivayushchikhsya pedagogicheskikh sistem // Pedagogika. — 2015. — № 6.