

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: quo vadis (камо грядеши)?

***О. А. Белобрыкина
Новосибирск, НГПУ***

В статье обсуждается проблема реформирования Российского образования и, в частности, введения ступени «предшкольного образования». На основе анализа опыта предшествующих реформ прогнозируются негативный исход обозначенного нововведения.

Обострение социально-экономических проблем в современном российском обществе оказывает негативное влияние, прежде всего, на наиболее уязвимые слои и группы населения, в первую очередь – на детей. Именно они оказались в ситуации наименьшей защищенности, составив кагорту максимально страдающей группы населения. Характерными показателями глобализации реформ в современном Российском обществе выступают снижение уровня рождаемости, падение уровня физического и психического здоровья детей, включая существенное снижение их интеллектуально-образовательного потенциала и трансформацию культурно-нравственных ценностей. Не секрет, что для определенной части населения дети стали лишними. Сегодня численность детей, находящихся на попечении государства, в несколько раз превышает количество детей, оставшихся в России без родителей в период первой и второй мировой войны. Детских домов и интернатов в настоящее время больше, чем учреждений дошкольного и школьного образования. Причем, многие дети попадают в учреждения государственного попечения при живых родителях. Отличительным примером нового времени многие считают явление «социального сиротства». Очевидно, что в современных условиях социально-экономических трансформаций России проблемы детства приобретают чрезвычайное значение, а вопросы сохранения национального генофонда требуют со стороны государства принятия незамедлительных решений.

В этом аспекте дети представляют собой не просто особый социальный слой. Они являются приоритетной группой, так как от степени их образованности, уровня культуры и здоровья на сегодняшний день, будет зависеть степень реального воплощения в будущем здоровья нации, качество жизни народа, новых технологий и безопасности социальной жизни, а так же авторитета страны в мире. Приоритетность детства

должна стать абсолютной: дети должны иметь более высокие качественные характеристики, чем их родители. Это очевидное условие развития. В противном случае общество попадает в замкнутый круг - «слепые ведут слепых»: когда бедные рожают бедных, больные родители воспроизводят больное поколение, безграмотные педагоги выпускают безграмотных учащихся и специалистов и пр. Не требует специальных доказательств факт того, что успешное становление ребенка как личности определяет не только его включение в общественную жизнь, нахождение в ней своей, адекватной потребностям и возможностям, ниши, но, в конечном счете, и прогресс развития общества в целом.

Осознание и понимание ключевой роли детства предопределяют огромную ответственность государства, семьи и других социальных институтов при решении социально-экономических и социально-психологических проблем, требующих максимального учета интересов самих детей. Именно поэтому так важно создать благоприятную среду обитания, нормальные условия жизни и развития для каждого ребенка - будущего гражданина.

Однако ряд государственных решений поражают не столько очевидной недалекостью, сколько их безапелляционной безграмотностью и тоталитарным насаждением в систему образования. К одному из таких решений, на наш взгляд, относится принятый Министерством образования и науки РФ в качестве приоритетных направлений развития образовательной системы РФ Стратегический план по переводу детей на дошкольное образование с 5 лет (в рамках изменения ФЗ РФ «Об образовании» с 01.01.05 г.) [19; 21].

Заметим, что процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и «предшкольным образованием», предусмотренный «Стратегическим планом...», ориентирован, прежде всего, на усиление *воспитательной* составляющей образовательного процесса, повышение социального и культурного потенциала детей, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье. А как быть с неблагополучными семьями? Известно, что сегодня о семейном благополучии мы говорим с большой долей условности - уже достаточно массовым явлением стала детская безнадзорность. Причем довольно большая часть безнадзорных детей - дети из так называемых «благополучных» семей.

Образование в широком смысле слова рассматривается как **единство обучения и воспитания**. Воспитание, в свою очередь, ориен-

тировано на осуществление «материнской» (то есть собственно эмоциональной) функции, реализуемой преимущественно в семье и затем в системе дошкольного звена. Обучение, соответственно, предполагает «отцовскую» (социально-нормативную, интеллектуально ориентированную) функцию, реализация которой происходит в условиях школьного образования. Однако это вовсе не означает, что воспитывать должен только детский сад (и, конечно же, семья), а учить - школа. Образование только тогда целостно, когда в гармонии находятся обе составляющие. И уж если детский сад, вслед за школой, нивелирует функцию воспитания и сконцентрируется на обучении, как это предполагается в «Положении системе дошкольного образования», то о последствиях можно только догадываться. Умных людей мы вырастим, а вот душевных, лично богатых - навряд ли! Сегодня итак, по меткому выражению Б. С. Братуся, «для все большего количества людей становится характерным такой диагноз - психически здоров, но лично болен» [22, с. 17]. Иными словами, человек может быть вполне психически сохранным (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, находить верные пути, быть деятельным, успешным, самодостаточным и т.п.), и, одновременно, лично ущербным, больным: не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, удовлетворяться суррогатными ценностями и т.п. В связи с этим возникает ряд вопросов, в частности: 1) кто, зачем и на каком уровне заинтересован в преумножении численности лично ущербных граждан России? 2) что в реальности представляет собой современное образование (по сути и содержанию) и каковы его социокультурные функции? Вопросы далеко не праздные.

Корневая основа слова «образование»- очевидна. М.Хайдеггером образование понимается как поиск и становление человеком своего образа, исходя из представления об идеале [цит. по 26]. В этом контексте, образование не есть деятельность в рамках какого-либо учреждения. Образование в принципе не может иметь ведомственных границ и временных рамок. Человек, по определению, образует себя всегда, т.е. ищет и обретает свое *лицо*, свою *личность*, *образ*. И этот процесс обретения по сути своей непрерывен. Образование, по мнению С. А. Смирнова, не сводимо ни к познанию, ни к практике, ни к их сумме, поскольку знания (как основной продукт познания) и нормы (основной продукт практики) играют вспомогательную роль средств образовательной деятельности. Основная цель и ценность здесь

- человек как культурная личность, способная к саморазвитию. Соответственно в рамках обучения осуществляется естественный процесс воспитания субъектом самого себя, то есть формирования своей жизненной позиции. Очевидно, что воспитание как обособленная деятельность, осуществляющаяся вне обучения - бессмысленное занятие. Только когда человек становится в условия выбора и построения авторской деятельности, ответственности за свои мысли и деяния, только тогда можно говорить о воспитании как о фактическом процессе [26]. Отсюда закономерен и еще один вопрос: 3) образ чего, кого и какой, пытается задавать современная система образования? Не секрет, что сегодня в массовом сознании культивируются ценности и идеалы массовой культуры, всемерно поощряемые (а иногда и жестко задаваемые) социумом и государственной властью - доминируют образец и имидж, тогда как образ (лик, лицо каждого человека, нации в целом) - утрачены.

Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», наивысшей ценностью детства признается право детей на сохранение и укрепление психического (психофизического, соматического, психологического т.т.п.) здоровья. В русле же проблемы «предшкольного образования» психическое здоровье рассматривается как системный показатель, определяющий успешность обучения ребенка в школе и его социальное становление (отношения, позицию, адекватность). Определение его уровня имеет значение не только для специалистов, работающих с ребенком в системе образования, но и для родителей, принимающих решение о необходимости оказания своевременной квалифицированной помощи ему.

Многочисленные экспериментальные данные свидетельствуют, что для нормального психического развития ребенка необходимы как оптимальный уровень биологической зрелости мозга, так и адекватные качественно и количественно средовые условия. В процессе психического развития ребенок является активным существом, субъектом познания, а не объектом обучения. В соответствии с потребностями (ведущей мотивацией) каждого этапа возрастного развития и свойственным ему ведущим типом деятельности, ребенок избирательно усваивает наиболее актуальную и содержательно релевантную информацию (что согласуется с концепцией «сензитивных периодов»). Иными словами, ребенок вовсе не является суммой психических процессов

или навыков. Он – это целостная личность со своими желаниями, интересами и возможностями, которые совершенно необходимо понимать и учитывать. В свою очередь, развитие - это не просто обретение новых знаний, умений и навыков в какой-либо сфере. Это, прежде всего, появление новых способностей, интересов, качеств личности, осмысление мира и себя в окружающем мире.

В свое время еще В.М. Бехтеревым (1991) было показано (и история развития нашего государства это не раз подтверждала), что любая технологическая обусловленность всегда обкрадывает возможности ребенка. Это - те жесткие социальные условия (сегодня - это, в первую очередь, рыночные отношения, ценности массовой культуры), которые предопределяют тип взаимоотношений, конкретизируя их в повседневной деятельности. Когда же мы говорим о своеобразии развития, то в данном случае это не позволяет индивидуальным качествам ребенка раскрыться в полной мере, так как они всегда будут в какой-то степени стандартизированы условиями -или рыночными отношениями, или каким-либо другими социальными отношениями, доминирующими в конкретном обществе, в конкретном государстве, стране. Отсюда - рост агрессивности, безценностное отношение людей друг к другу, падение профессионализма, рост детской преступности и т.д. и т. п., ставшие отличительной особенностью современной России.

Накопленный за последнее столетие опыт ведущих педагогов мира свидетельствует, что обучение наиболее гармоничным образом способствует развитию, когда его содержание и методы сообразны естественным преобразованиям, происходящим в тот или иной момент детства [8; 23]. Я.А.Коменский называл это «принципом природосообразности». Любое новое знание или навык усваиваются полноценно в том случае, когда достигнутый уровень функциональной зрелости мозга и психики создает для этого необходимые объективные предпосылки. Как отмечал Б.Г.Ананьев применительно к школьной системе 60-х годов (что, к сожалению, справедливо и сейчас), «прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости» [1, 24]. Обучаемость, как способность самостоятельно усваивать знания и навыки и гибко, творчески использовать их в меняющихся обстоятельствах, приближается по содержанию к монофакторной модели интеллекта и к общепсихическому фактору [25; 27]. В то же время весьма авторитетные ученые в области педагогической психологии были искренне убеждены, что им известны «идеальные приемы»

усвоения учебных предметов. Они полагали, что нормальный (точнее «идеальный») ребенок использует (или должен использовать) весь набор правил и приемов, предлагаемых школьной методикой, и только с их помощью способен овладеть знаниями. Так, в 60-70-х годах в отечественной педагогической психологии сложился научный миф о полной зависимости развития ребенка от социальных воздействий (главным образом, через школьное обучение) и абсолютной управляемости этого процесса. Это вполне согласовывалось с основными доктринами, предлагаемыми официальной идеологией того времени. Однако жизнь представляет нам массу примеров, свидетельствующих о том, что психическое развитие ребенка иногда происходит не благодаря, а скорее вопреки организованным управляющим социальным влияниям, если они не отвечают индивидуальным особенностям личности [8; 27]. В процессе накопления знаний и опыта ребенок проявляет себя не как пассивное, а как активное существо.

Поэтому, наивной представляется своеобразная самоуверенность взрослых, полагающих, что все успехи и достижения ребенка являются исключительно результатом их воспитания. На самом деле, он достаточно часто идет своим, более удобным и естественным именно для него путем [4; 8]. Так, например, замечено, что в силу наличия определенной степени дисгармонии между разными интеллектуальными способностями, которая обнаруживается у определенной части здоровых детей, персональный состав сильнейших и слабейших не совпадает в отношении разных школьных предметов [13]. К сожалению, все это не принимается в расчет при апробации инновационных обучающих программ, которая во многих случаях проводится без должной психологической экспертизы.

Как справедливо отмечает А. Н. Корнев (2002), во многих педагогических экспериментах, ни в констатирующей части, ни при подведении итогов обучающей части и анализе достоинств и недостатков избранного метода обучения (к сожалению, о последних вообще не принято упоминать), не анализируется на должном профессиональном уровне доступность предлагаемой программы для большинства здоровых детей. Порой это создает условия для предъявления неоправданно завышенных требований к детям как при поступлении в школу, так и в процессе обучения. При этом остро встает вопрос о «психологической, психофизической цене» приобретаемых знаний. На протяжении детства она неуклонно растет, делая резкий подъем в школьные годы. Именно с этим,

в значительной степени, связан отмечающийся в последние годы рост случаев школьной дезадаптации, «школьных неврозов», дидактогенных и падение уровня психического здоровья детей. Особенно значительный ущерб наносится детям с чертами даже легкой психической незрелости, несформированностью некоторых предпосылок интеллекта, замедленным темпом психического созревания [5; 12; 16].

Следует отметить, что многие «управленцы», «специалисты», «педагоги-новаторы», до сих пор в основу построения образовательных программ и технологий закладывают принцип «обучения на высоком уровне трудности», реализуемый за счет увеличения объема школьных знаний, который должен усвоить каждый учащийся. В тоже время развернутый анализ картины психического здоровья школьников и уровня образованности основной массы выпускников школ свидетельствуют о наличии ряда негативных последствий подобной стратегии. Ориентация на наиболее зрелых, выносливых и обучаемых учеников, способных, по мнению педагогов, овладеть высоким уровнем трудности, привел к возрастанию числа детей с «проблемами в обучении». Как следствие - увеличение численности специализированных классов, представляющих этим детям коррекционную помощь и создающие условия обучения [12; 25; 27].

Наращивание темпов освоения и объема учебного материала в начальной школе в настоящее время привело к тому, что начальный этап освоения школьных навыков оказался включенным в программу дошкольного воспитания. **Вследствие подобной перегрузки многие дети приходят в школу с утерянной учебной мотивацией** [16; 25].

Ключевая идея психологии развития, обозначенная Л. С. Выготским (1996) как принцип «единства аффекта и интеллекта» свидетельствует, что до тех пор, пока не будет насыщена эмоциональная сфера субъекта (ребенка, в частности), о его полноценном интеллектуальном развитии не может идти речи. Известно (А.В.Запорожец, Е.Е.Кравцова, Е. М. Листик и др), что дошкольный возраст сензитивен для эмоционального развития ребенка. Только в этот период наиболее успешно может сформироваться система смыслов, переживаний человека, его символическая жизнь. Причем осуществляется это в игре как особой сфере деятельности и системе межличностных отношений. Игра, выступая ведущим видом деятельности дошкольника, позволяет актуализировать и удовлетворить потребность в качественно новом уровне отношений с окружающими. А она-то как раз сегодня практически не

представлена в дошкольном возрасте - ее место занято учебными мероприятиями. Современная детская игра выступает в большей мере как псевдovedущая деятельность, так как ее смысловые аспекты смещены на обучение, на интеллектуализацию, что не соответствует логике онтогенетической периодизации развития. Хотя неоднократно доказано (В.Т.Кудрявцев, Е.Е.Кравцова, В.С.Мухина и др.), что дошкольник 6-ти, а тем более 5-ти лет, не способен целенаправленно и полноценно учиться, прежде чем сложатся определенные физиологические и психологические предпосылки. Этот процесс невозможно ускорить или «подстегнуть».

Кроме того, только в игре (истинной, но не суррогатной), по мысли Л.С.Выготского (1996), А.В.Запорожца (1986), В.В.Давыдова (1992), Е.Е.Кравцовой (1996), В.С.Мухиной (2003) и др., формируется и амплифицируется одно из ключевых новообразований дошкольного периода детства - продуктивное (творческое) воображение и его важнейшая составляющая - децентрация. На базе позиции децентрации в дальнейшем и происходит формирование интеллектуальной (младший школьный возраст) и личностной (подростничество) рефлексии как ключевых новообразований следующих возрастных периодов [15; 18]. Преждевременное же начало школьного обучения лишает детей полноценного дошкольного детства. Очевидно, не овладев игрой, дети не смогут полноценно завершить развитие на данном возрастном этапе, а значит, не смогут адекватно перейти на следующую ступень онтогенеза. В результате многие качества и способности, необходимые для нормального обучения, остаются ^сформированными, и этот недостаток уже невозможно восполнить в более поздние возрастные периоды.

Сегодня актуален, как никогда ранее, вопрос о целесообразности соблюдения принципов «необходимого и достаточного» с одной стороны, и «посильности для основной массы детского населения» - с другой. Заметим, что первый из перечисленных принципов является наименее изученным. В литературе практически отсутствуют исследования, в которых соотносился бы объем предлагаемых детям знаний с потребностью в них в том или ином возрасте. Вопрос о востребованности предлагаемых знаний, применительно к детскому возрасту, даже не ставится. Вместе с тем, в большинстве существующих работ по педагогической психологии в качестве аксиомы используется тезис о необходимости как можно быстрее сформировать у ребенка взрослые формы мышления. В частности, в педагогике до сих пор канонично

мнение, что все «незрелые» формы мышления, свойственные раннему и дошкольному детству - есть временный, переходный этап к «зрелому» теоретическому мышлению. Практика же, напротив, показывает, что ребенок, слишком рано усвоивший взрослые стереотипы мышления и характер восприятия окружающего мира, не только выглядит в глазах сверстников «чужаком», но и фактически оказывается социально дезадаптированным, аутсайдером и пр., ибо понятие «необходимого» весьма субъективно и может быть расширено до чрезвычайности. Однако, наиболее важно, чтобы необходимость, актуальность усваиваемых знаний была очевидной для самого ребенка, а не навязывалась взрослым. Так еще Л.С. Выготский писал: «...техника письма дается ребенку раньше, чем у него созревает потребность в письменной речи и письменная речь становится для него нужной. <...> Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку» [3, с. 196].

Несмотря на многочисленные попытки и требования специалистов, в современной системе школьного образования до сих пор не созданы адекватные условия для нормального обучения и развития детей дошкольного возраста - шестилеток. Ни квалификация учителей, ни современное состояние материально-технической базы, не позволяющая создать такие условия в большинстве массовых школ.

По нашему глубокому убеждению в педагогике, как и в медицине, и в психологии весьма актуален принцип «не навреди». Любые попытки изыскать педагогические приемы, позволяющие достичь более высокого уровня развития, должны гарантировать возможность быть успешными всем ученикам, а не только детям с высоким уровнем интеллекта. Исключения могут составлять лишь дети с интеллектуальной недостаточностью или пониженной обучаемостью (т.е. не достигающие критериев нижней границы статистической нормы), обучение которых требует использования специальных психолого-педагогических приемов, адаптированных к их особенностям. Следует подчеркнуть, что необходимость наличия развивающего эффекта обучения в последнем случае еще более важна, чем получав более благополучных детей.

На наш взгляд, многие аспекты, предусмотренные реформой в системе современного образования, пытаются соединить существующие в классической педагогике дидактические принципы с новыми условиями общественного развития. Так, сегодня общим предметом озабоченности является отставание школьных программ от технологи-

ческого и информационного прогресса общества. Именно для устранения данного рассогласования и задумано введение ступени «пред-|кольного» образования. Хотя в нашей стране уже есть отрицательный опыт обучения детей 6-летнего возраста в школе, о котором достаточно обоснованно в свое время предупреждал Д.Б.Эльконин (1984). Однако этот опыт предан забвению, а планка детства опускается, благодаря министерским изыскам, еще на один год ниже, что делает каждого ребенка искусственным путем на год взрослее. Заметим, и это научно доказанный факт, что гиперсоциализация с системой завышенных требований к ребенку, не способствует его реальной зрелости (эмоциональной, нравственной, социальной, психической, физиологической и пр.), а напротив актуализирует у него включение механизма психологической защиты. И как результат - вместо зрелой личности (способной брать ответственность за свои поступки, решения на себя) мы пополняем численность сограждан, для которых характерны черты затянувшегося психического инфантилизма.

Следует отметить, что не менее неблагоприятные результаты наблюдались и при декларативном введении всеобщего среднего образования, которое привело к ситуации, когда определенная часть подростков с низкой учебной мотивацией или проблемами в обучении делала вид, что учится, а учителя делали вид, что этого не замечают. В ряде случаев это провоцировало психогенную школьную дезадаптацию и подростковую делинквентность [11; 24]. Очевидно, чтолюбое принудительное навязывание «всеобщности», «унификации» в сфере образования со стороны государства, неминуемо провоцирует увеличение доли рисков возникновения дизонтогенетических форм развития подрастающего поколения. Именно таким образом нарушается одно из основополагающих прав ребёнка - право на полноценное детство.

Нам представляется, что идея предшкольного образования формализована по сути, поскольку лишена основ гуманистической этики и не учитывает философии детства, как особого, неповторимого периода в жизни человека. Детство это не ступенька к взрослости, а особое состояние души, ума, необычайно самобытного мировосприятия. Эта - время неповторимых возможностей, упустив которые можно остаться обделенным в чем-то на всю жизнь. До тех пор, пока мы будем считать, что вправе проектировать жизнь наших детей по собственному усмотрению (ради их же блага, как известно), не обращая внимания на их ответные реакции и душевное состояние (или не придавая этому

значения), нам не удастся воспитать духовно богатую, внутренне свободную, творчески одаренную личность (заметим, что научить этому - невозможно). Уважение к жизни во всех ее проявлениях, деликатное отношение к природным законам и индивидуальным особенностям развития каждого человека, независимо от возраста и полезности для общества, должны стать этической основой школы будущего и гуманитарного направления в психологии детства.

В России, по признанию мировой общественности, создана уникальная система дошкольного образования, которая обеспечивает всестороннее полноценное развитие детей с первого года жизни до 7-ми лет. В детских садах по научно обоснованным программам на протяжении всего дошкольного возраста систематически занимаются с детьми профессиональные педагоги. В результате у детей формируются такие фундаментальные психические качества и способности, которые имеют непреходящее значение для всего их дальнейшего развития, в том числе и при подготовке к школьному обучению.

Однако, вместо сохранения и укрепления дошкольной ступени образования, ее на государственном уровне предусмотрено глобально трансформировать, что неизбежно приведет не только к разрушению целостности дошкольного образования, но и закономерному сокращению эпохи детства. В целом планируемая реформа и введение системы предшкольного образования свидетельствует, что ребенок, по-прежнему, ценен как будущий специалист или полезный член общества, а не как неповторимая индивидуальность, самоценная уже по самому факту рождения на свет.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1980.
2. Бехтерев В. М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.3. - М.: Педагогика, 1983.
4. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. - М.- Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
5. Гладких Л. П. Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве // Психологическая наука и образование. - 2001, № 2.

6. Головина Е.А. К вопросу о преемственности между детским садом и школой. //Начальная школа. -2002. - № 7.
7. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. -№ 1-2.
8. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. -М.: Школа Пресс, 1995.
9. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников //Вопр. псих.-1978. -№ 2.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1986.
11. Клиническая психология /Под ред. Б.Д.Карвасарского. - СПб.: Питер, 2006.
12. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. — СПб.: Питер, 2004.
13. Корнев А.Н. Обучаемость и интеллект у детей. - СПб.: Речь, 2002.
14. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста //Вопросы психологии. -1996. -№ 6.
15. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. - М.: Смысл, 1997.
16. Кузьмишина Т.Л. вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе //Психологическая наука и образование. - 2005. - № 2
17. Листик Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: Автореф... дис. ... канд. психол. наук. -М.:МПГУ, 2003.
18. Мухина В.С. Возрастная психология. -М.: Академия, 2003.
19. О введении дошкольного образования: Рабочие материалы Мин. Образ, и науки РФ //posobie.ru/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/predobr2.htm
20. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста /Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера; Научн.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии АПН ССР. - М.: Педагогика, 1988.
21. Приоритетные направления развития образовательной системы РФ (заседание Правительства РФ 09.12.2004) //boards-edu.ru/index.
22. Психология и этика: опыт построения дискуссии. - Самара: БАХ-РАХ, 1999.

23. Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы /Отв. ред. Л.Е.Курнешова; научн. ред. З. Т. Кудрявцев. – М.: ГОМЦ "Школьная книга», 2003.
24. Репина Н. В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
25. Светловская Н. Н. О проблемах и перспективах нашей школы//Начальная школа. – 1995. - № 1
26. Смирнов С.А. Философия. Образование. Культура. - Новосибирск. 1990.
27. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М.-Томск, 1997.
28. Эльконин Д. Б. Размышление над проектом //Коммунист. - 1984. № 3.