

рашивается – можно обнаружить три вида новообразований (сейчас это лишь прецеденты).

Первое – это *действительно образовательный запрос*. Не просто «Хочу это, а не то», а «Я хочу и попробую мочь». Можно много трепаться по поводу «хотелок» (хотя это и не вредно), а можно выстроить возможность – то, что называется неправильным словом «образовательная среда».

Второе – *собственная задача*. Задание себе и для себя. «Мне на географии было скучно, поэтому я прочитала учебник дальше». Образовательный запрос – это начало юношества, хотя трудно здесь говорить о возрасте. Образовательная задача – раньше, это 4–5-е классы.

И наконец, третье – это *система опор*.

Все эти три вещи, соединившиеся в какой-либо профессиональной области, означают образованного человека. Человека, имеющего шанс выстроить образ своего пути. *Образованный человек* – это тот, у которого есть запрос, который не только чужие задачи решает, но преобразует их в собственные и преобразует свой опыт в систему опор. Остальные – очень грамотные люди, что тоже неплохо.

2.2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

В. Т. Кудрявцев

Известному французскому писателю А. де Сент-Экзюпери принадлежат следующие высказывания:

- Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы – пустота, обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити.
- Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать.
- Не судите о способностях по легкости усвоения. Успешнее и дальше идет тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия.
- Любовь к познанию – вот главное мерило.

• Не учите их, что польза – главное. Главное – возрастание в человеке человеческого. Честный и верный человек гладко выстругает и доску.

В чем состоит проблема? Преемственность дошкольного и начального общего образования принадлежит к числу «сквозных» проблем педагогической (психолого-педагогической) теории и практики. Имея за собой значительную историю, она по-прежнему остается открытой, более того – приобретает особое звучание в условиях модернизации образовательной системы.

Традиционный способ обеспечения преемственности образовательных ступеней в целом – *предметно-тематический* (линейный или концентрический). Это азбучный элемент дидактики и методики преподавания учебных дисциплин. Как таковой, он не вызывает сомнений. Вопрос лишь в границах его применимости. Нередко в нем усматривают общий, если не единственный, принцип преемственности в образовании (обучении), именно общий принцип, а не одно из средств для достижения более высоких образовательных целей. Эти цели совпадают с приоритетами психического развития и личностного роста как детей (подростков, юношей и девушек), так и взрослых – педагогов и родителей, формирования детско-взрослой *общности* в образовании. Сама преемственность призвана способствовать движению к этим целям, выполнять функцию фарватера, в котором оно может оптимально развертываться. Но в массовой практике наблюдается иная ситуация. Образовательные ступени существуют как бы сами по себе, это звенья цикла работы «машины образования», а не значимые для личности этапы ее духовного становления [Давыдов, Кудрявцев, 1997; Слободчиков, 2003].

Особую остроту проблема преемственности образовательных ступеней приобретает на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Дело в том, что здесь происходит радикальная смена социальных ситуаций детского развития – от коммуникативно-игровой к учебной. При этом сохраняется фундаментальная, общая для обоих возрастов направленность развития – формирование у ребенка *универсальных, базовых общечеловеческих способностей* (воображения, умения ориентироваться на позицию другого человека, произвольности, предпосылок и основ разумного мышления и т. д.). В контексте этого противоречия проблема преемственности дошкольного и начального образования рассматривается в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Элькони-

на, А. В. Запорожца, А. П. Усовой, Л. А. Венгера, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой, Т. В. Тарунтаевой, Е. Е. Шулешко, Н. И. Гуткиной и др.

Еще в 1970-х годах выдающийся детский психолог Д. Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства – дошкольного и младшего школьного возраста (при всех, порой радикальных, различиях и даже противоречиях между ними). Это давало Д. Б. Эльконину основание считать, что дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве. По его мнению, конкретной формой организации такого пространства призван стать особый Детский центр. Там найдется место и дошкольным группам, и начальным классам, их будут разделять вполне осязаемые, но в то же время подвижные и прозрачные перегородки, которые при желании всегда можно приоткрыть.

В конце 1970-х – начале 1980-х годов Д. Б. Эльконин вместе с другими крупными российскими учеными-психологами А. В. Запорожцем и В. В. Давыдовым разработали подробный проект Детского центра (к сожалению, по ряду не зависящих от разработчиков проекта причин дело остановилось на этом этапе).

Конечно, Детский центр – лишь один из вариантов решения проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования. Другие варианты представлены различными подходами к ее построению на практике. Как минимум, четыре действующие в России образовательные программы прямо нацелены на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной ступеней: «Золотой ключик» (1996), «Из детства – в отрочество» (1997), «Преемственность» (1999), «Сообщество» (1999). Определенные попытки решения проблемы отражены в программах «Радуга» (1993–1996), «Развитие» (1994, 1999), «Детство» (1996, 1997) и др.

Тем не менее за последние 20 лет проблема не только не получила своего разрешения, но, пожалуй, стала еще более открытой, а подчас и болезненной. Причин тому много, но одна из главных состоит в следующем: поиски оптимальных способов преемственности велись и продолжают вестись преимущественно внутри сложившейся традиционной образовательной системы.

Вместе с тем опыт работы научных и научно-практических коллективов, руководимых автором этих строк, свидетельствует, что проблема преемственности может быть корректно поставлена и разрешена – как в теории, так и на практике – лишь в рамках си-

системы *развивающего образования**. С учетом этого разрабатывалась и программа «Тропинки» [Основная ..., 2016], ориентирующая не только дошкольное, но и отчасти начальное школьное звено непрерывного образования на приоритеты *общего психического развития ребенка*. Это предполагает культивирование у ребенка двух начал «человеческого в человеке», двух ключевых общечеловеческих способностей – *творческого воображения* (дошкольный и младший школьный возраст) и *разумного, теоретического мышления* (младший школьный возраст). Развитие этих способностей в их единстве на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста является главным условием формирования *предпосылок и основ умения учиться*. В частности, формирование его предпосылок относится к числу ведущих задач проекта «Тропинки».

Детский сад, школа для маленьких, маленькая школа ... (традиционный подход к проблеме преемственности). «Школа подмяла под себя детский сад...», «дети не желают учиться в школе, потому что устали от обучения в детском саду», «дошкольные программы перенасыщены учебным содержанием», «воспитатели стали учителями», – подобные оценки звучат практически каждый раз при обсуждении проблемы преемственности дошкольного и начального образования. Причину обострения многие видят сегодня еще и в том, что «дошкольное воспитание» сменило свой официальный статус, став «дошкольным образованием».

Однако вопрос отнюдь не в смене статуса. Во-первых, в этом направлении делаются лишь первые шаги – дошкольное воспитание еще не стало в России полноценным звеном системы образования (в социально-правовом, финансово-экономическом, организационном, содержательно-методическом отношении). Во-вторых, такая трансформация – мировая тенденция. Так, сравнительно недавно в Финляндии произошла передача дошкольных учреждений из ведомства социальной защиты в ведомство образования, ее примеру последовала Латвия. В России (а раньше – в СССР) дошкольное воспитание (за исключением ясельной ступени) много десятилетий находится в подчинении структур управления образованием. Это означает фактическое признание того, что ребенок дошкольного и более ранних возрастов нуждается не только в уходе, опеке, ор-

* Некоторые результаты этой работы освещены в ряде публикаций: [Давыдов, Кудрявцев, 1997; Кудрявцев, 1998; Преемственность ступеней ..., 2001; Развивающее образование ..., 2003; Школа-лаборатория ..., 1997].

ганизованном «присмотре» с «элементами занимательности», но и в воспитании, обучении и развитии. В нем – необходимая (но недостаточная) предпосылка превращения дошкольного образования в исходную, неотъемлемую и полноправную ступень образовательной системы в целом.

Но такое признание налагает значительную социальную ответственность. Ведь до сих пор в сознании педагогов и родителей господствует логика: если дошкольное образование – это первое звено системы образования, то и ориентировать его надо на более высокие ярусы и уровни, в данном случае – на школу. В итоге детский сад очень часто превращается если не в маленькую школу, то в место, где к ней готовят.

Подобный взгляд возник достаточно давно. Около 70 лет назад Л.С. Выготский ссылаясь на то, что в Великобритании детские сады называются школой для маленьких и что сами британцы опасаются их превращения в маленькие школы. Впрочем, эта опасность существовала и раньше, иначе еще в 1918 году известный педагог К.Н. Вентцель не написал бы следующее: «На детский сад следует смотреть не как на подготовку к школе, а как на такое воспитательное учреждение, которое дает возможность детям изжить детство в пределах того возраста, который охватывается детским садом, во всей полноте его жизненных запросов и свойственных ему задач и стремлений» [Вентцель, 1918].

Во все времена сохранял свое влияние подход, основанный *на подмене общей проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования более узкой проблемой подготовки дошкольников к школе*. Очевидно, что вторая затрагивает лишь частный, хотя и важный, аспект первой. Тем не менее указанный подход (а в его активе – хорошо отработанные, сравнительно простые и доступные для практического применения «обучающие технологии») имеет много сторонников и сегодня.

Завершающее десятилетие XX в. вызвало к жизни дополнительный фактор, который заметно влияет в данном плане на ситуацию в дошкольном образовании. Это *позиция родителей*. Разумеется, этот фактор обнаруживал себя и раньше. Но в советские времена он не мог противопоставить себя устойчивой образовательной системе в целом, определяя атмосферу лишь в конкретном детском саду, точнее – даже в конкретной группе. И сейчас этот фактор действует не сам по себе, а в сложном сплетении социальных

обстоятельств. Можно, конечно, сказать, что превращению ДОУ в мини-школу способствуют родительская позиция и родительские запросы. Тогда для нормализации ситуации было бы достаточно просто внести коррективы в эту позицию, например, путем просвещения родителей. Однако такая акция едва ли даст желаемые результаты, поскольку при этом останется незатронутым тот социальный контекст, в котором возникает подобная позиция.

С одной стороны, государственное дошкольное образование поставлено в положение экономически «выживающего» института общества. С другой стороны, у части родителей имеется спрос на образовательные услуги соответствующего профиля и уровня, а также известный финансовый ресурс для пользования ими. Но этот спрос вырастает и возрастает (спадает) на почве складывающейся социально-экономической конъюнктуры, которую диктует рынок. Становящийся рынок напоминает газовую туманность, которой еще очень далеко до превращения в структурированную физическую твердь. Не менее аморфны представления граждан о приоритетах рыночной экономики. К этому необходимо добавить, что общество находится в полном неведении относительно общих перспектив собственного роста, а образовательные институты – относительно целей и перспектив развития тех, кто этот рост будет обеспечивать. В условиях такой «системной» неопределенности предложение, само по себе весьма и весьма неопределенное, начинает опережать еще не устоявшийся, плохо осознанный спрос, поскольку в этом – гарант выживания. Допустим, некоторая часть родителей по тем или иным причинам считает, что качество дошкольного образования измеряется тем, насколько детский сад способен подготовить ребенка к поступлению в школу. Причем желательно – не в простую, а в «элитарную» (под этим также может пониматься самое различное). И тогда в порядке «опережающего» удовлетворения родительского спроса возникает избыточное многообразие «странных» организационных форм типа дошкольных «лицеев» (?) или прогимназий, где с детьми пятилетнего возраста начинают заниматься по программе первого класса.

Однако вольное обращение с термином «прогимназия» выдает лишь незнание истории нашего, российского, образования. В России классическая гимназия являлась в первую очередь уникальной школой свободной, творческой мысли. Античные языки, история, литература создавали лишь необходимую культурно-историческую

рамку для развития этой мысли. Гимназист не просто «упражнял» свое мышление в решении интеллектуальных задач. Он вступал в равноправный творческий диалог с носителями высокой духовной культуры, жившими в разные исторические эпохи. Знания и умения органично усваивались учащимися именно в рамках такого диалога, а их усвоение не было самоцельным.

Таковы же и тенденции в современном мировом образовании. Например, в Японии в последние годы на смену «учебной», предметно-центрированной (object-centered) воспитательно-образовательной модели постепенно приходит педоцентрированная (child-centered), основанная на общении и взаимопонимании, которая распространяется на весь период пребывания ребенка в дошкольном учреждении и начальной школе (до 12 лет). При этом такая смена акцентов не означает отказа от усвоения знаний, умений и навыков, которые приобретают инструментальный смысл.

Кстати, считая сверхценным «элитарное образование», родители нередко поддаются самообольщению. Очень часто приходится сталкиваться с тем, что обучение в «элитарных» учреждениях ведется по традиционным программам, к тому же не всегда на достаточно высоком уровне. Как правило, такие учреждения концентрируют свои усилия на предоставлении дополнительных образовательных услуг, оставляя в неприкосновенности принятую схему построения педагогического процесса, общие подходы к структурированию базисного компонента образования и т. д. В этом плане они вряд ли имеют особые преимущества перед детскими садами советского образца. Раньше дошкольники изучали азы «политграмоты» под видом «ознакомления с явлениями общественной жизни» или заново почерпывали обыденные факты из разных областей действительности, которые им были хорошо известны еще до поступления в детский сад (см. выше). Теперь их обучают риторике, логике, бальному танцу, приобщают к компьютерам и занятиям йогой. Но суть дела от этого не меняется.

С точки зрения традиционного подхода, «развитый» выпускник ДОУ – это «компетентный» ребенок, который умеет в доступных пределах читать, писать и считать. Стремление взрослых к форсированной выработке школьной готовности не ставит под сомнение даже последующий опыт, когда в школьном классе, укомплектованном «компетентными» детьми, возникают педагогические и психологические проблемы. В первую очередь они связаны с неумением

и нежеланием многих из таких детей учиться (переучиваться). Эти проблемы могут позднее откликнуться эхом «школьных» неврозов, перерастающих в устойчивые черты личности, «выученной беспомощности» на всю оставшуюся жизнь и т. д. Этот подход тем самым не только игнорирует психологическую самобытность дошкольного возраста, но и создает дополнительные трудности при «врастании» будущего младшего школьника в учебную деятельность.

«Образовательным» его можно назвать лишь в том случае, если мы отождествим образование с усвоением «знаний, умений и навыков», с узко понимаемым «обучением». Такое отождествление в широком обиходе стало традиционным: недаром, например, получил распространение оборот «образование *и* воспитание». Но насколько оно правомерно? Прежде всего, это расходится с тем пониманием образования, которое возникло в европейской философской традиции (Кант, Гегель) и которому следовали классики мировой педагогической мысли, в том числе родоначальник европейского дошкольного образования и дошкольной педагогики, автор термина «детский сад» Ф. Фребель. Речь идет о понимании образования как *поискового, творческого* процесса освоения ребенком исторически сложившегося в культуре человеческого *образа* – того, что принято называть «человеческим в человеке». Этот образ в его *универсальной* (хотя еще и дорациональной, чувственно-предметной, эмоционально-смысловой) форме наиболее интенсивно осваивается в дошкольном детстве. Так, ролевая игра – не просто имитация функций машиниста, учителя, доктора, а проникновение в общий смысл отношений людей друг к другу; рисование – не воспроизведение утилитарных графических умений, а овладение универсальной способностью к воображению и мышлению формой, цветом, перспективой и т. д. Следовательно, термин «дошкольное образование» не только вполне правомерен, но и максимально точно отражает суть процессов воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Невзирая на значительные социальные перемены последнего десятилетия, в массовой практике до сих пор преобладают различные варианты традиционного подхода к осуществлению преемственности дошкольного и начального звена образовательной системы.

Этот подход реализуется сегодня двумя общими путями. Первый из них опирается на тактику *форсирования* темпов (искусственной акселерации) детского развития и состоит в простой и прямой под-

гонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй – основан на тактике *доразвития* в начальной школе тех элементарных знаний, умений и навыков, с которыми ребенок приходит туда из детского сада.

Оба этих пути сочетаются в «массовой» практике. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются, – в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Эта тенденция характерна, прежде всего, для старшей и подготовительной групп детского сада, но ее проявления мы обнаружим уже в средней и младшей группах.

Ситуацию может – при неблагоприятном варианте развития событий – усугубить введение «предшкольного образования»*. Под «неблагоприятным вариантом» мы имеем в виду превращение того, что называют «предшкольным образованием», в пристройку к начальному с последующим расщеплением целостной системы дошкольного образования на «предшкольное» и собственно дошкольное. При этом мы уверены в целесообразности превращения дошкольного образования как целого (а не только его «предшкольного» звена) в ступень общего образования [Кудрявцев, Уразалиева, 2005]. Не отрицаем мы и необходимости осуществления специальной образовательной работы в годичных группах для детей старшего дошкольного возраста (на базе ДООУ и общеобразовательных школ). Как уже отмечалось, модули программы «Тропинки» рассчитаны на внедрение в подобных группах. Однако данный шаг предполагает сохранение специфической логики психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства, которая при указанном выше варианте развития событий может быть разрушена.

С другой стороны, как отмечал В.В. Давыдов, начальная школа «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности) [Давыдов, 2000]. Свою задачу она усматривает в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на

* Наша позиция по этому вопросу подробно высказана в статьях: [Кудрявцев, 2005а, 2005б, 2005в].

предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т. п.

Возникает парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего некий «суррогат» дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются как бы заново втолкнуть его в тогу дошкольника, уже ставшую тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее «издержки» дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его творческий потенциал) начальной школой почти не востребуется, точнее – накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею.

Описанный способ «преемственности» (точнее сказать – ее разрыва) определяет такой образ ребенка, из которого «выпадает» *идея развития*.

Ребенок впервые на пороге школы. Казалось, стоит перешагнуть этот порог, и он ступит на «неосвоенную землю», окажется в новой чудесной реальности, в его судьбе произойдет что-то очень важное, радикально меняющее привычное течение жизни. Но, перейдя заветную черту, вчерашний дошкольник вскоре начинает убеждаться, что ничего особенного с ним не происходит. Более того, все очень напоминает «прошлую», проведенную на детсадовских занятиях, жизнь. Просто «развитие речи» и «обучение грамоте» постепенно становятся «русским языком», «развитие элементарных математических представлений» – математикой (а в обычной школе на уроках математики как раз и продолжают «развивать» эти элементарные представления), «ознакомление с окружающим» предстает сразу в двух вариантах – «природоведение» и «крае(города-)ведение» и т. д. Словом, ребенок, во всяком случае выходец из детского сада, встречает старых знакомых в новых обличьях.

Поначалу, конечно, многообразие *внешних* изменений налицо. Например, картонные грибочки – вместо настоящих, счетные палочки – вместо сосчитываемых яблочек, правила и определения, которые нужно заучить и следовать им при работе с конкретным материалом, умение держать перед учителем словесный отчет о выученном и многое другое.

Однако все эти «достижения» в принципе не выходят за пределы обыденного опыта, накопленного ребенком до и вне школы

(см. выше). Школьные знания и умения осваиваются при помощи тех способов познания, которые уже стихийно сложились в домашних и «уличных» условиях или были целенаправленно сформированы в детском саду. Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского развития, как это было отчетливо показано в работах В. В. Давыдова. При этом развитие, конечно, происходит, но не благодаря, а вопреки логике построения традиционной образовательной системы. Отсутствие актуально проживаемой ребенком перспективы развития, переживания школьного «бытия» как события во всей его полноте и уникальности постепенно «компенсируется» ужесточением классной дисциплины, контроля со стороны учителя, диктатом отметки, формализацией учебных процедур и т. д. Кстати, многое из этого дети также «проходят» уже на занятиях в дошкольных учреждениях. Это, кстати, создает дополнительные трудности в усвоении младшими школьниками учебного материала.

С этими трудностями часто сталкиваются, например, школьные преподаватели иностранного языка, работая с детьми, которых «обучали» языку в ДОУ. Им приходится буквально переучивать детей заново.

Организуя такое обучение, некоторые педагоги и родители ориентируются на принцип «чем раньше, тем лучше». На первый взгляд, на их стороне, в общем-то, бесспорные факты. Например, первоначально ребенок обладает широкой фонематической чувствительностью, но по мере освоения фонем одного (родного) языка ее диапазон все более суживается. Створки его уха как бы «закрываются» по отношению к чужим фонемам. Возможность полноценного раннего усвоения неродного языка демонстрируют дети-билингвы, растущие в многоязычной среде (билингвизм) и т. д.

Однако спонтанное освоение языка в процессе живого общения со взрослыми и сверстниками нельзя отождествлять с обучением в собственном смысле слова. Обучение включает в себя целенаправленное решение лингвистических (учебных) задач, в ходе которого детскому пониманию открывается система законов организации слова (причем открывается как *специфическая действительность*, представленная в учебных логико-лингвистических моделях). Оно предполагает особую и достаточно сложную *учебную деятельность*. Таковую деятельность в полноценном виде можно построить лишь в школе. И делать это систематически нужно не только на уроках иностранного языка, а в рамках преподавания всей

системы учебных предметов. Несколько лет назад по инициативе ЮНЕСКО была организована рабочая группа, состоящая из независимых друг от друга экспертов, с единственной целью – выяснить, с какого возраста оптимально начинать обучение ребенка иностранному языку. Эксперты пришли к общему мнению, назвав возраст 10 лет. Действительно, именно к этому возрасту структура учебной деятельности может принять относительно развитую форму.

Раннее же, форсированное «квазиобучение» иностранному и родному языкам, математике и др., помимо всего прочего, создает у детей ложное ощущение «обученности», способствует угасанию интереса к учебным предметам, прежде чем они приступят к их изучению или на первых этапах этого процесса.

Поэтому стремление учиться нередко пропадает не в начале подросткового возраста, что психологически закономерно, а уже в младшем школьном. Уходит, так и не родившись, смысл учения. Не рождается и сам его *субъект*. В результате не только старшеклассники, но даже студенты первых курсов вузов очень часто не владеют, например, элементарными навыками самостоятельной учебной, тем более исследовательской, работы. Преподаватели недоумевают, пытаются предпринимать «спасительные меры», а нити явления тянутся в детство – школьное и даже дошкольное.

Здесь традиционное дошкольное и начальное образование демонстрируют известное единство и «преемственность». И та, и другая система не обеспечивает развитие детей, руководствуясь установками уже знакомой нам «педагогике обыденности».

В целом традиционную модель преемственности дошкольного и начального образования характеризует ряд черт, которые не позволяют обеспечивать эту преемственность на современном уровне:

- отсутствие дифференцированного подхода к ее построению применительно к разным системам дошкольного и начального образования, что в условиях вариативности образования представляется недопустимым;

- индифферентность по отношению к общим стратегическим приоритетам непрерывного образования;

- ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (которая выражается, например, в дидактизме дошкольных занятий, строящихся по учебно-предметному принципу, в фактическом вытеснении из ДОУ специфических для дошкольников видов деятельности – игры, ху-

дожественного творчества и др.); как следствие – сведение проблемы преемственности к проблеме подготовки к школе, которая приобретает не только организованные, но и технологичные формы;

– преимущественная направленность начальной школы на использование ресурсов уже сложившегося в дошкольном возрасте повседневного чувственного опыта, который лишь по-новому систематизируется в обучении в ущерб развитию разумного, понятийного (теоретического) мышления;

– недоучет психологических изменений детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Та инновационная (развивающая) модель преемственности, которая разработана в русле проекта «Тропинки», выступает в качестве альтернативы традиционной. Этой модели должны быть присущи:

– гибкая сочетаемость вариативной дошкольной программы как с различными типами программ развивающих школьных программ (системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова и др.), так и с результатами инноваций массовой школы по изменению традиционного образовательного содержания в виде авторских программ и т. д.;

– ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться (начальное общее образование) и его фундаментальных предпосылок (дошкольное образование), что и является основанием преемственности разных ступеней образовательной системы;

– направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности (игра, свободное общение, изобразительная деятельность, конструирование, театрализация, музицирование и др.), через многообразие которых психолого-педагогический базис школьной готовности будет закладываться естественно и органично;

– использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, для формирования разумного, теоретического мышления младших школьников в рамках учебной деятельности (условие преемственности в становлении познавательных способностей и построении образовательного содержания);

– разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности кризиса 6–7 лет.

Развивающая модель преемственности. В рамках проекта «Тропинки» мы опираемся на следующие позиции относительно преемственности развивающего дошкольного и начального образования.

Первая позиция. На дошкольной ступени формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные психологические предпосылки. Ключевая из них – *развитое продуктивное воображение* – ядро творческого потенциала дошкольника, которое связано с *теоретическим мышлением* младшего школьника (приоритет развивающей работы в начальном школьном звене) [Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т., 1997]. Воображение – не только центральное психическое новообразование дошкольного возраста, но и всеобщее свойство сознания, «универсальная способность» (Э. В. Ильенков), в конечном счете – системообразующий атрибут человеческой личности.

Развитие воображения и производных от него творческих способностей осуществляется средствами специфически дошкольных видов деятельности – игры, активного восприятия сказок, художественного творчества и др. В этом случае обогащение образовательного процесса творчески развивающими формами деятельности будет обеспечивать создание психологического фундамента готовности к начальному обучению (подробнее см. выше).

Диагностический инструментарий, предназначенный для оценки творческих способностей, позволяет прогнозировать успешность будущего освоения ребенком некоторых элементов учебной деятельности и особенности первоначального развития в ней фундаментальных психических новообразований младшего школьного возраста (прежде всего – теоретического мышления). Он по-своему дополняет классические методики школьной готовности (Керна-Йерасека, Д. Б. Эльконина и др.), где непосредственно моделируются определенные стороны этой деятельности.

Вторая позиция. Наряду с уровнем развития воображения и других творческих способностей, достигнутым ребенком к концу дошкольного детства, к слагаемым психологической (интеллектуальной) готовности к обучению в школе развития также относятся: а) *наличие у детей тенденций к включению в учебную ситуацию*; б) *способность содержательно строить деловое сотрудничество со взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере деятельности*. Они составляют предпосылку фор-

мирования будущего *субъекта* учебной деятельности, умеющего и желающего учиться (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др.). Указанные образующие школьной готовности также обязаны своим происхождением творчески развивающим видам деятельности, которые присущи дошкольному возрасту. Это касается и ряда специальных учебных умений.

Косвенное подтверждение этому мы находим в исследовании В. В. Степановой [Степанова, 1995]. Ею был обнаружен примечательный и отчасти парадоксальный факт: дети-первоклассники, испытывающие трудности *на стадии первоначального формирования* умений каллиграфии, имеют низкий уровень развития воображения; наоборот, дети, успешно осваивающие эти умения, обладают сформированным воображением. Возникает вопрос: как же соотносятся эти, казалось бы, столь разные (если не сказать — полярные) явления? Можно предположить, что ребенок затрудняется писать красиво, поскольку не способен увидеть «со стороны», «глазами других» то, что он делает. Ему бесполезно лишний раз «разжевывать инструкцию», бесполезно ужесточать контроль за выполнением задания. У ребенка отсутствует «интегральный взгляд» на себя, основанный на воображении. Такой «взгляд» при благоприятных условиях формируется в дошкольных видах деятельности (в первую очередь — в игре). Иными словами, это происходит задолго до того, как ребенку начинают целенаправленно прививать какие-либо учебные умения (допустим, те же каллиграфические).

Определенная часть детей, которые имеют психологические проблемы с чистописанием в начальной школе, в дошкольном возрасте либо испытали дефицит названных видов деятельности, либо не нашли в них материала для развития собственного воображения (в силу их соответствующей организации). Недоигравшие дети едва ли смогут хорошо учиться в школе. Скажем определеннее: *ничто так не препятствует созданию психологического фундамента школьной готовности, как ранняя и форсированная подготовка дошкольников к школе на специальных «тренировочных» занятиях.* Аналогичны и источники двигательной неумелости детей, трудности в формировании у них ряда умений изобразительной деятельности, элементарных трудовых навыков. И в детском саду, и в начальной школе педагоги затрачивают колоссальные усилия для того, чтобы компенсировать все это путем интенсивного тренажа, многократного повторения упражнений и т. п. Нередко эти усилия

растрачиваются с невысокой отдачей. Просто многие умения и навыки, которые обычно квалифицируются как шаблонные, уходят своими корнями, как ни парадоксально, в сферу раннего развития творческих способностей.

Гипотезу о том, что творческое развитие ребенка может обеспечивать психологическую готовность к школе лучше, чем что-либо иное, несколько лет назад выдвинули В.В.Давыдов и автор этих строк, и сейчас она полностью подтверждается, накапливается все больше экспериментальных материалов в пользу ее доказательств. Так анализ результатов диагностического обследования детей, проведенного Е. Г. Нестеровой [Нестерова, 2003] на одной из наших экспериментальных площадок, позволил сделать следующие выводы:

– чем лучше развито у дошкольника воображение, тем легче ему включаться в учебную ситуацию и осуществлять содержательное сотрудничество со взрослым;

– несформированность отдельных компонентов творческого потенциала снижает степень психологической готовности ребенка к школьному обучению;

– низкий уровень развития воображения, даже при наличии у ребенка определенных «учебных» навыков, затрудняет включение его в учебную ситуацию и построение конструктивного общения ребенка со взрослым.

Интересные данные были получены Л. М. Кузнецовой [Кузнецова, 2003]. Она осуществила сравнительное трехлетнее лонгитюдное обследование детей от 4 до 7 лет в условиях прогимназии и нашего экспериментального ДООУ, используя в комплексе физиолого-гигиенические и психологические методы. В частности, удалось выявить, что около 2/3 детей 6-го года жизни, посещающие эти учреждения, готовы к систематическому обучению в школе (по литературным данным, число таких детей к 6 годам составляет около 50%). Поступившие оттуда в 1-й класс семилетки (в нашем случае это была экспериментальная школа, реализующая в своей практике систему развивающего обучения) продемонстрировали высокие I и II уровни школьной мотивации, которые характеризуются положительным отношением к школе и активностью в учении. У 2/3 из них процесс включения в школьную жизнь (так называемая «школьная адаптация») проходил оптимально, не требуя дополнительной помощи со стороны педагога.

Однако примечательно то, что в прогимназии проводилась целенаправленная работа по подготовке детей к школе – формированию соответствующих умений на специальных («квазиучебных») занятиях, тогда как в экспериментальном ДООУ такой работы не велось, и аналогичные результаты достигались средствами «дошкольных» видов деятельности, направленных на развитие воображения и других творческих способностей.

Эту позицию прямо или косвенно «подкрепляют» результаты, полученные другими исследователями. Например, Д. Харрингтон и Дж. Блок рассматривают дивергентное (многовариантное) мышление дошкольника как источник творческих достижений в младшем школьном возрасте [Harrington, Block, 1983]. Наоборот, творческая нереализованность ребенка способна стать, по данным С. В. Максимовой, источником школьной дезадаптации [Максимова, 2001].

Третья позиция. Среди непосредственных источников готовности к переходу на начальную ступень школы развития можно назвать некоторые *конкретные особенности* деятельности ребенка-дошкольника. Это:

- открытость проблемам – исходное условие развития исследовательской активности в ходе будущего усвоения научных знаний;

- универсальная пластичность (В. В. Давыдов), способствующая созданию в плане воображения целостного образа любого объекта, – ключевая предпосылка теоретического мышления младшего школьника;

- надситуативность (В. А. Петровский), инициативность – нескованность конечными требованиями тех конкретных задач, которые непосредственно ставит перед ребенком взрослый, тенденция к постоянному выходу за рамки данных требований, стремление к постановке новых целей и новых проблем, прагматическая, бескорыстная мотивация – основа будущего умения и желания учиться специфической учебно-познавательной мотивации;

- отсутствие специализированности (многофункциональность) – основа для усвоения целостного образа культуры, заданного через содержание школьного образования;

- синкретизм – слитность образующих деятельности (например, ее рациональных и эмоциональных моментов), их неотторжимость друг от друга – источник и условие формирования «умных» эмоций (А.В. Запорожец), интеллектуальных (обобщенных) переживаний, позднее регулирующих протекание учебной деятельности;

– примат смысловой стороны деятельности над операционно-технической – необходимая предпосылка учебной рефлексии;

– эмоциональная насыщенность и выразительность – корень способности к освоению «личностного» знания (по М. Полани) и приданию личностной формы знанию «безличному»;

– ориентация на образ взрослого как носителя собственных возможностей ребенка – база для развития широкого круга умений, необходимых для построения учебного сотрудничества и общения с учителем и сверстниками.

Четвертая позиция. При известных условиях допускается возможность применения предметно-тематического принципа обеспечения дошкольного и начального образования. Так, отдельные разделы дошкольной программы (развитие речи и элементарных математических представлений, изобразительная и музыкальная деятельность и др.) могут одновременно являться органическими частями соответствующих школьных общеобразовательных курсов.

Например, сопоставив программу развития речи дошкольников (О. С. Ушакова) с развивающей программой начального обучения родному языку (В. В. Репкин) (они используются на наших экспериментальных площадках), легко уловить их общность. Как и в дошкольном подразделении, в начальных классах на передний план выступает развитие:

– *тех же* языковых обобщений, только носящих теоретический характер, отрабатываемых на логико-лингвистических моделях;

– *того же* осознания явлений языка и речи, но уже в форме содержательной рефлексии;

– *того же* интереса к родному языку, но уже более предметного и перерастающего в учебную мотивацию;

– *той же* способности решать речевые и языковые проблемы, но уже принявшие форму и содержание учебных задач (задач на поиск общего способа действия);

– *того же* общения, но уже в русле совместно-разделенного учебного сотрудничества.

Однако все это в итоге направлено на обеспечение творческого характера детского развития, который определяет *не только психологическую, но и педагогическую* основу преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней.

Пятая позиция. Одним из предполагаемых результатов практической реализации развивающей модели преемственности до-

школьной и начальной ступеней системы образования должно стать формирование у детей предпосылок и основ умения учиться (УУ).

С идеей развития УУ связана, на наш взгляд, стратегическая, программная линия модернизации системы непрерывного образования. На Западе она сформулирована как идея *life long learning* – «обучение на протяжении всей жизни». Эту идею, конечно, нельзя рассматривать как панацею. Однако, будучи адекватно воплощенной, она с определенных позиций может содействовать решению целого ряда насущных проблем современного образования.

На разных ступенях образования умение (способность) и лежащее в его основе *стремление* учиться (а затем – переучиваться) могут проявляться в самых различных формах:

- в бескорыстной любознательности и желании «ставить эксперименты» над явлениями действительности (дошкольная ступень);

- адекватных запросах учебной помощи у учителя (этап введения ребенка в школьную жизнь);

- тех или иных видах учебной самостоятельности при усвоении нового материала, например в самостоятельной постановке учебной задачи, в инициативном построении учебного сотрудничества со сверстниками, в самооценке собственных учебных возможностей и достижений, которая может быть корректно соотнесена с отметкой учителя (начальная школа);

- учебной рефлексии (в частности, в осознании границы известного и неизвестного), в конструктивно-критическом анализе оснований позиции учителя и одноклассников, собственной точки зрения, в организации и ведении учебных диалогов и дискуссий, в потребности придать учению общественно значимый смысл, исследовать и самосовершенствоваться, самообразовываться в нем, активно осваивать вариативные способы приобретения новых знаний (основная школа);

- учебно-исследовательском проектировании и первоначальном определении перспектив личностного роста в будущей профессии (старшие классы).

Констатируя это, мы имеем в виду опыт, прежде всего, тех образовательных систем и учреждений, которые ставят своей специальной задачей формирование умения учиться. Такова в первую очередь система развивающего образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Но проблема УУ остро стоит во всем мире. Ее решению по-

священа, например, известная книга К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» (2002).

Не случайно упомянутая выше идея *life long learning*, в реализации которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже столетий. Обратим внимание – в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

УУ – базисный приоритет образовательно-развивающей работы школы. Это то, чем измеряется ценность школьного образования в целом. Цель развития УУ, на первый взгляд, может показаться узкой. Но школа исполнит полностью свое основное предназначение, если посвятит себя ее достижению. Ведь даже когда на передний план выступают задачи самообучения (самостоятельного овладения новыми знаниями и умениями), их подлинное содержание всегда определяется более широкими воспитательно-образовательными приоритетами. Так, уже формирование самой способности самостоятельно учиться – не только воспроизводить, но анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы – является неотъемлемым моментом становления творческого мышления, а в целом – рефлексивного, критического, конструктивного сознания.

То, что традиционная школа «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, свидетельствует об очень многом. Учебная деятельность в таком ее понимании содержит в себе объективный источник личностного роста ребенка. «Развитие личности в школьном образовании» без этого останется бессодержательным лозунгом.

Проблема не в том, что в массовой школе ребенок не испытывает интереса к учебным предметам. Она в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь, поэтому ребенок не желает и не умеет учиться, все остальные причины подобного нежелания и неумения – вторичны. Безразличие к учению – оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности.

Актуальность задачи развития УУ для нашей страны очевидна уже на социальном уровне. Ее успешное решение в образователь-

ном процессе может повлечь за собой широкий спектр позитивных следствий: от возникновения полноценного рынка труда, который, не нуждаясь в жестком, директивном регулировании, будет в спонтанной форме складываться целенаправленно и социально оправданно, до формирования у значительной части подрастающего поколения основ гражданского сознания и самосознания.

По мере этого и система образования обретет мощный ресурс саморазвития, «модернизируясь», прежде всего, «внутренними силами» собственных субъектов – детей и взрослых. В данном случае, например, многие проблемы школы (связь усвоения базисных знаний, умений и навыков с учебным творчеством, выбор предметов в профильном обучении и др.) смогут решаться как бы в «рабочем порядке».

Систематическое развитие предпосылок УУ в дошкольном возрасте позволит сделать подготовку к школе естественной и непридуманной, тем самым «сняв» ее как специальную педагогическую задачу. Более того, развитие УУ является *основанием преемственности* дошкольного и начального общего образования.

На дошкольной ступени могут быть заложены фундаментальные предпосылки УУ. Основная среди них – развитие творческого воображения ребенка дошкольного детства, базовой духовной и душевной способности как растущего, так и зрелого человека. На это и нацелена программа «Тропинки».

Своеобразие дошкольного образования. В последнее время у нас широко обсуждаются целесообразность, возможности и пути построения новой образовательной модели – *предшкольного образования*.

Ранее мы отмечали, что реализация идеи дошкольного образования в России может повлечь за собой ряд рисков. Их причина – в неадекватном понимании социальных, психологических и педагогических приоритетов такого образования (см.: [Кудрявцев В.Т., 2005а, 2005б] и др.). Перечислим эти риски:

1. Внедрение дошкольного образования в ситуации отсутствия продуманной стратегии развития дошкольного и начального образования.
2. Сведение дошкольного образования к дошкольной подготовке.
3. Расщепление дошкольного образования на две неравноценные части – дошкольное и собственно дошкольное и, как след-

ствии, разрушение единой логики развития ребенка в дошкольном возрасте.

4. Перенос «центра тяжести» в решении задачи внедрения дошкольного образования на школу, к чему она пока не готова – ни в социальном, ни в организационном, ни в методическом, ни в кадровом отношениях.

5. Подмена построения новой модели образования административными мерами по созданию организационных форм для ее реализации – «нулевых классов», «групп развития» и др.

6. Отсутствие на данный момент законодательной базы дошкольного образования, введение которого требует внесения принципиальных коррективов в существующее законодательство в области образования.

От своих критических оценок мы не отказываемся и сегодня.

Но существует и другая сторона дела. В нашей стране, по признанию мирового педагогического сообщества, в XX в. сложилась уникальная система дошкольного образования, в рамках которой осуществлялись полноценное воспитание и развитие детей от рождения до 7 лет. Увы, эта система сейчас претерпевает разрушение, и именно введение дошкольного образования *как завершающего звена системы дошкольного образования и одновременно исходного звена системы начального образования* может выступить в качестве антикризисной меры.

Идея введения дошкольного образования заостряет необходимость создания единой системы дошкольного – начального образования. Вместе с тем *предшкольный возраст остается частью дошкольного, т. е. старшим дошкольным возрастом*. Введение дошкольного образования позволит лишь наиболее полно реализовать собственную специфику этого периода дошкольного развития в рамках процесса воспитания и обучения, которая – и в теории, и на практике – сегодня остается во многом «смазанной» и неопределенной. Это значит, что дошкольное образование не «лишает» ребенка целого года дошкольного детства, не ведет к переделу исторических границ человеческого детства, а дает возможность наполнить данный период особым содержанием, сделать это содержание явным для педагога.

Разделение самого дошкольного возраста как самоценного этапа развития ребенка на младший, средний и старший существует

не ради удобства распределения детей по возрастным группам дошкольного учреждения. За эти периоды ребенок проживает особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента – тех универсальных свойств, которые делают человека человеком (что, конечно, начинается много раньше), до возведения «первых этажей» человеческой личности. Предшкольное образование не разбивает этот отрезок на две (весьма не равноценные!) части, а обогащает и закрепляет его важнейшие достижения, значимые с точки зрения как общего психического развития ребенка, так и его включения в будущую школьную жизнь.

Это говорит о том, что предшкольное образование, не ставя своей задачей обеспечить такое содержание, не может и не должно заменять собой «обычное» дошкольное. Хотя вполне возможно, что в нашей стране нет необходимости в таком количестве дошкольных учреждений «с полным пансионом». Однако следует провести точный мониторинг и выяснить, *сколько* все же их нужно и *где* они нужны с учетом самого широкого спектра региональных факторов.

В качестве органичной части дошкольного образования предшкольное образование в России может содействовать обогащению его общеобразовательного потенциала. Более того, оно способно стать реальным каналом интеграции дошкольного образования в систему *общего образования*.

Существует ли специфика образования детей старшего дошкольного возраста? Утвердительно отвечая на поставленный вопрос, следует сразу указать на то, что специфику охарактеризовать трудно.

Прежде всего, это – форсированное усвоение дошкольниками «учебных» знаний на специальных занятиях в старшей и подготовительной группах ДОУ. Хорошо известно еще с советских времен, что такая работа ведется и с детьми более ранних возрастов, в то время как ее результаты более чем сомнительны. Современный дошкольник черпает подобные знания и вне ДОУ. Явление дошкольного «репетиторства» стало привычным в российских городах. Тем не менее массовые обследования детей свидетельствуют об их неготовности к обучению в школе по целому ряду важных показателей.

Главная трудность, с которой ребенок сталкивается в стенах школы, коренится не в содержании учебных знаний (к их усвоению он весьма восприимчив или, как говорят психологи, сензитивен), а в особенностях новой «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский). Не только на первых порах, но и позже он часто не способен

сориентироваться в этой ситуации, найти себя в ней, сделать ее «подконтрольной» себе. Он не может осмыслить необходимость следовать правилам школьной жизни, построить свое общение со взрослым как учителем (именно как учителем, а не абстрактным взрослым) и со сверстниками как учащимися, включиться в учебную ситуацию, отличив ее от массы знакомых и не знакомых ему ситуаций неучебного характера, запросить специфически учебную помощь и т. д. Предпосылки для этого и призвано создать дошкольное образование. Наша критика отдельных подходов к пониманию сути такого образования распространялась на те случаи, когда его пытались вырвать из контекста дошкольного образования, противопоставить первое второму или надстроить его над ним. Тогда как здесь должен работать принцип «не вместо, а вместе». Как уже отмечалось, в качестве составляющей дошкольного образования дошкольное образование имеет право на существование. Ребенок на пороге школы, и его, разумеется, надо готовить к тому, что он встретит за этим порогом. Вопрос: *к чему* в первую очередь?

Дошкольное образование как раз и призвано способствовать развитию у ребенка психологической, более конкретно-личностной готовности к школьному образованию. Эта готовность – интегральная характеристика, в которой концентрированно выражен спектр основных достижений психического развития на протяжении всего дошкольного детства. Едва ли разумно налагать запрет на освоение в дошкольном возрасте элементарных умений чтения, счета и письма, тем более, если того желает сам ребенок. Но такое освоение будет иметь смысл лишь в том случае, если все эти умения станут инструментами ориентации ребенка в будущей социальной ситуации развития, средствами овладения ребенком ею. А значит, средствами овладения им самим собой, своим поведением (Л. С. Выготский), своими действиями и своими возможностями в этой ситуации. В «создании новых форм поведения», их освоении и развитии Л.С. Выготский видел психологическую сущность *творчества*. И именно в этой своей форме творчество является наиболее «востребованным» в старшем дошкольном возрасте.

Отсюда следует, что дошкольное образование может быть только *развивающим*. Во-первых, оно ставит своим приоритетом вооружение ребенка исторически выработанными средствами ориентации в собственном внутреннем мире, его изменениях в ходе построения многообразных социальных контактов с другими людьми.

ми. Эта задача часто не решается в условиях как обыденной жизни, так и специально организованного школьного обучения, а попросту игнорируется, снимается с повестки дня.

Во-вторых, в дошкольном образовании ребенок получает возможность впервые приоткрыть для себя социальное значение и индивидуальный смысл учения как деятельности, направленной не просто на усвоение некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на расширение собственных возможностей, инструментами которого являются последние.

В-третьих, в дошкольном образовании ребенок овладевает способами построения, а не просто выполнения (пусть даже творческого), собственной деятельности, авторской позицией внутри этой деятельности.

Все это выводит его за границы повседневности в широкую сферу социальной жизни, воротами в которую должна стать современная школа.

С учетом этого в рамках проекта «Тропинки» планируется разработка вариативных модулей развивающего дошкольного образования, ориентированных на его различные организационные формы: группы на базе ДОУ и общеобразовательных школ, центров детского развития и реабилитационных центров, домов детского творчества, в домашних условиях при консультативной поддержке и контроле учреждения, имеющего группы дошкольного образования, и др.

2.3. КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ФОРМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В. С. Лазарев

Одним из наиболее заметных нововведений в российских школах в последнее десятилетие стало включение учащихся в проектную деятельность. Но то, как это делается, нельзя признать удовлетворительным. Сужу об этом не только по своему опыту работы со школами, но и по многочисленным публикациям в Интернете. Приходится констатировать, что многие из тех, кто выкладывает в