

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

16

МОСКВА 1948 ЛЕНИНГРАД

ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ

(старшая группа)

ТРУДЫ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Ответственный редактор
А. П. УСОВА

Разрешено к печатанию
Редакционно-издательским Советом
Академии педагогических наук РСФСР

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Введение	Стр. 3
Обучение в старшей группе детского сада — А. П. Усова	Стр. 7
Элементы обучения в руководстве рисованием детей — 6—7—лет Е. А. Флёрина	Стр. 59
Рассказывание детей как средство обучения связной речи — Л. А. Пенъевская	Стр. 111
Роль картинки в обучении родному языку детей стар- шего дошкольного возраста— М. М. Коница	Стр. 145
Роль беседы в воспитательно-образовательной работе советского детского сада—Е. И. Радина	Стр. 177

Редактор *П. М. Черникова*

Техн. редактор *П. Г. Ислентьева*

А 08295

Печ. л. 14
Тираж 8000

Сдано в производство 12/IV 1948 г. Подписано к печ. 4/IX 1948 г.

Учётно-изд. л. 19,02

Формат 70 × 108^{1/16}

Цена 11 руб.

Типография Изд-ва АПН. Лобковский пер., 5/16

ВВЕДЕНИЕ

Исследования, помещённые в данном выпуске «Известий АПН РСФСР», проведены научными работниками сектора дошкольного воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. Они посвящены одному, мало разработанному в дошкольной педагогике вопросу — обучению в детском саду. Эта тема объединяет исследования, в которых представлено известное многообразие в подходе к её разрешению. Разумеется, авторы далеки от мысли, что им удалось представить действительное многообразие этого процесса.

В публикуемых работах отчётливо выделен вопрос о содержании и методике обучения на старшей ступени дошкольного возраста, освещаемый в исследованиях проф. Е. А. Флёринной «Элементы обучения в руководстве рисованием детей 6—7 лет», младшего научного сотрудника Л. А. Пеньевской «Рассказывание как средство обучения детей связной речи», старшего научного сотрудника Е. И. Радиной «Беседа как метод образовательно-воспитательной работы с детьми», М. М. Кожиной «Рассказывания по картинке как средство обогащения детского словаря».

В исследовании старшего научного сотрудника А. П. Усовой «Обучение на занятиях в старшей группе детского сада» показано, каким образом обучение, организованное в детском саду, влияет на развитие личности ребёнка дошкольного возраста и развивает у него элементарные умения и навыки заниматься.

В своих исследованиях авторы работ стремились к тому, чтобы общую формулу о возможности обучения в дошкольном возрасте конкретизировать, т. е. определить психологические требования к его осуществлению, принципы, на которых оно должно строиться, содержание и формы его организации.

Исследования ограничены старшей группой детского сада, где воспитываются дети в возрасте от шести до семи лет.

Естественно, что эти исследования затрагивают вопросы о готовности детей к школьному обучению и вопросы единства и преемственности воспитательно-образовательной работы детского сада и школы в отношении содержания и организации обучения детей. Но разрешение этих вопросов не являлось специальной целью авторов. Стремление исследователей состояло в том, чтобы, идя от той базы, которая закладывается в младшей и средней группах детского сада, опреде-

лить возможности обучения детей старшего возраста, имея в перспективе предстоящее школьное обучение.

Основанием для разрешения вопроса об обучении в теоретическом плане являлось понимание авторами неразрывности воспитательно-образовательного процесса уже на ступени дошкольной педагогики, с выделением двух его сторон — воспитания и обучения, как взаимно обогащающих друг друга. Исходя из целей воспитывающего обучения на ступени дошкольного возраста и учёта особенностей возрастного развития детей в этот период, авторы стремились определить особенности принципов, содержания, методов и организации обучения в детском саду.

В понимании основы обучения авторы статей исходили из того положения, что коммунистическое воспитание и обучение определяет развитие ребёнка, что развитие это совершается в процессе организованного воспитания и обучения, под их непосредственным влиянием. Такое понимание роли обучения в корне отличается от того, как толкует его буржуазная дошкольная педагогика. Там обучение понимается как помощь воспитателя в развитии ребёнка, которое идёт своим, как бы заранее предназначенным, путём, а обучение, как и воспитание, необходимо для того, чтобы помогать развитию, оберегать его от вмешательства, нарушающего его «спонтанные» основы, выдвигать побудители, от времени до времени берущие это развитие как бы «на буксир». Однако такое понимание роли обучения и воспитания отнюдь не останавливает и не парализует в буржуазной педагогике преднамеренного воздействия на детей в целях внедрения буржуазной идеологии.

Авторы работ в основу исследования положили педагогический эксперимент. Все исследования, представленные в данном выпуске «Известий АПН РСФСР», проведены путём педагогического эксперимента, организованного в том или ином детском саду. Опыт экспериментальной работы авторов в детских садах показал, что, идя этим путём, можно быстрее продвинуться в разрешении проблемы обучения, чем идя только путём обобщения опыта воспитателей детских садов. Но массовый опыт лучших воспитателей также использован в исследовании, как ценный контрольный материал.

В ходе исследования наметились некоторые расхождения в понимании сущности обучения и конкретных форм его организации, что отражено в статьях Е. А. Флёринной и А. П. Усовой. Редакция сборника не считала нужным устранять их, полагая, что первые шаги в изучении этого вопроса неизбежно должны отразить различные точки зрения и что их следует подвергнуть обсуждению для успешного движения вперёд. Дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования, проверка полученных данных на практике, помогут определить понимание обучения.

Авторы-исследователи совместно с квалифицированными воспитателями детских садов (баз исследования) ставили экспериментальную

работу по определённом плану с учётом результатов воспитательно-образовательной работы, совершенствовали её постановку.

Появление данных работ обязано труду воспитателей детских садов: В. В. Семеновой (детский сад № 4 Фрунзенского района г. Москвы), Г. И. Архангельской (детский сад Министерства просвещения РСФСР), А. А. Ковалёвой (методист-преподаватель педагогического училища), Е. Б. Страшновой (детский сад № 27 Трехгорной мануфактуры), И. А. Лурья (детский сад № 11 Таганского районного отдела народного образования г. Москвы).

Улучшение качества воспитательно-образовательной работы советского детского сада, представляющее главную задачу ближайших лет, обязывает нас работать над разрешением наиболее актуальных вопросов работ детского сада. К таким вопросам, несомненно, относится вопрос об обучении. Публикуемые работы являются первым опытом, намечающим вехи в разрешении этой сложной проблемы дошкольного воспитания.

ОБУЧЕНИЕ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

А. П. УСОВА

кандидат педагогических наук

I. Проблема исследования

В советской педагогике и психологии вопрос обучения рассматривался до сих пор как проблема школы и школьного возраста. Лишь недавно стали делаться попытки выяснить роль обучения в развитии ребёнка дошкольного возраста, определить цели, содержание и организацию этого обучения.

Основанием для постановки вопроса об обучении в дошкольном возрасте является единство воспитательно-образовательного воздействия, заключающего две неразрывно связанные друг с другом стороны влияния на развитие личности ребёнка: влияние коммунистического воспитания — как развитие нравственных черт, отношения детей друг к другу и к взрослым, начатков характера и воли, привычек и вкусов, физических свойств, и обучения — как сообщение первоначальных сведений о людях, вещах и явлениях окружающего мира, воспитание к ним социалистического отношения, воздействие на формирование навыков и умений.

В советской педагогике совершенно отчетливо выявлена роль коммунистического воспитания в развитии у ребёнка-дошкольника качеств советского человека, установлено, что формирование их является результатом целенаправленной деятельности взрослых (родителей, воспитателей). Не менее важно установить, каким путём ребёнок в дошкольном возрасте приобретает представления об окружающем его мире и вырабатывает отношение к людям, явлениям, овладевает различной деятельностью; являются ли эти представления, отношения, навыки результатом того, что ребёнок, самостоятельно заметив, заинтересовавшись, воспримет это, усвоит, или овладение детьми знаниями, навыками представляет цель и результат деятельности педагога.

Рассматривая этот вопрос с точки зрения осуществления целей коммунистического воспитания, можно признать единственно правильным ведущее воздействие на ребёнка взрослых: воспитателя, родителей; а это означает признание необходимости определённого обучения. Разумеется, большое место в умственном и нравственном развитии ребёнка нужно отвести влиянию социалистической среды, в частности советской семьи, в которой он живёт, детского коллектива, с которым он общается. Как в хорошо организованной семье, так, особенно, в детских

садах влияние взрослых, родителей, воспитателей занимает ведущее место среди всех других влияний. Будет ли это обучение носить характер эпизодический, примет ли оно в какой-то мере систематизированный характер — это дело дальнейшей разработки вопроса.

Определив ведущее влияние воспитания в дошкольном возрасте, нельзя не признать необходимости обучения. Само коммунистическое воспитание на этой ступени не может протекать правильно, если его не подкрепляет и не сопровождает воспитывающее обучение. Так, для воспитания у ребёнка-дошкольника социалистического отношения к окружающему нужно дать ему доступные знания. Без этого отношение не найдёт себе почвы, так же как и знания без определённого отношения теряют значительную часть своей ценности для развития ребёнка. Воспитание привычек невозможно без обучения навыкам, правилам. В воспитании воли и таких черт характера, как самостоятельность, организованность, смелость, значительное место занимает та образовательная работа, которая проводится с детьми.

В педагогике прошлого намечалось включение обучения в дошкольное воспитание детей. Так, Коменский, характеризуя воспитательное воздействие на ребёнка, говорит о необходимости учить ребёнка четырёх лет речи, пользуясь вопросами. Можно сослаться также на Песталоцци, утверждавшего, что обучение ребёнка начинается с первого момента общения его с окружающим миром и что в правильном восприятии ребёнком мира решающая роль, даже в раннем детстве, принадлежит обучению.

Ушинский обогатил русскую дошкольную педагогику выводами о взаимоотношении учения и игры, о методических приёмах учения.

Педагогика XIX и XX вв. создала целые системы дидактических материалов, пособий, игр, помогающих сделать обучение дошкольника наиболее для него лёгким. Возникло целое направление «забавляющего обучения», в своей основе опирающегося на признание игры как универсального метода обучения в дошкольном возрасте. Наряду с этим развилось и существует другое направление — чисто школьного обучения, применяемое по отношению к детям 5—6-летнего возраста (материнские школы во Франции, младенческие школы в Англии) с типично школьным содержанием и организацией.

В дошкольном воспитании буржуазных стран отчётливо выступает, с одной стороны, направление обучения, формальное по своему содержанию, игнорирующее особенности возраста детей. Это направление осуществляется в непривилегированных детских садах. С другой стороны, имеется направление, целиком отрицающее всякое обучение и провозглашающее свободу развития детей. В США под маркой так называемого «демократического» воспитания осуществляются реакционные цели и задачи воспитания и обучения (мистицизм, расовая дискриминация). Проблема обучения в дошкольной педагогике не может быть разрешена на основе реакционно-идеалистической философии и буржуазной социологии.

Только на основе марксистско-ленинской методологии и достижений советской педагогики, лучшей практики советских детских садов, научно-экспериментальной работы можно разрешить проблему своеобразия обучения детей дошкольного возраста.

В советской педагогике особенности обучения на ступени дошкольного детства прежде всего связаны с вопросом о целях и задачах коммунистического воспитания.

Обучение в советском детском саду проводится в целях упорядочения детского опыта (представлений, знаний, навыков), передачи детям доступных развивающих их знаний, воспитания правильного поведения, навыков, подготавливающих к усвоению системы знаний. Обучение в детском саду составляет одно из важнейших средств коммунистического воспитания детей. Давая знания и навыки, оно в то же время имеет целью развить у детей способности мышления, речи, психики ребёнка в целом.

Содержание советского дошкольного обучения должно быть идейным, воспитывающим, развивающим ребёнка умственно, нравственно и физически.

В содержание обучения входит обучение наблюдению, речи, мышлению на основе усвоения детьми определённых знаний и навыков.

Дидактические приёмы в значительной мере разработаны в буржуазной дошкольной педагогике, но для нас совершенно очевидна теоретическая несостоятельность положений, на которых они основаны.

Принципы обучения в советском детском саду должны быть разработаны на основе марксистской методологии.

Методика обучения в дошкольном возрасте своеобразна, она учитывает возрастные особенности и не может быть отождествлена с методикой школьного обучения.

Особое значение имеет вопрос о психологических основах обучения в дошкольном возрасте, в направлении разрешения которого идёт советская психология.

В практике работы советских детских садов, в опыте лучших воспитателей элементы обучения занимают в воспитательном процессе, несомненно, значительное место. Они в большей или меньшей степени выявлены и уточнены в отдельных своих сторонах, но практика нуждается в том, чтобы этот вопрос был изучен, а накопленный педагогический опыт упорядочен, систематизирован.

Данная работа представляет исследование одной из сторон обучения, а именно вопроса о том, при какой организации обучения ребёнок шестилетнего возраста, воспитываясь в детском саду, может приобрести, наряду со знаниями и навыками, самые первоначальные умения организованной умственной работы.

В постановке исследования мы исходили из следующих положений.

Дети-дошкольники познают окружающий их мир различными путями: в свободных играх, в быту, в повседневном общении с детьми и взрослыми. В процессе жизни и деятельности ребёнок накапливает знания об окружающем, приобретает те или иные навыки. Однако процесс умственной деятельности ребёнка при таких способах познания им окружающего не проходит настолько организованно, чтобы ребёнок приобретал при этом определённые навыки умственной работы. И если такой способ получения знаний и навыков отвечает особенностям мышления детей младшего дошкольного возраста, то, ограничиваясь им, трудно обеспечить развитие детей старшего дошкольного возраста. Так, если ребёнок 3—4 лет усваивает родной язык в разнообразных его формах путём совместных игр, повседневного общения с взрослыми, с детьми и достигает в развитии языка больших успехов, то по отношению к развитию языка детей старшего дошкольного возраста.

такой путь оказывается недостаточным. От детей требуется речь осмысленная, связная, содержательная, богатая по словарю. Новый круг требований к развитию детей настоятельно диктует и новые пути передачи их детям, а следовательно, и овладения ими. Это должен быть не только путь организации и выявления активности и интереса детей, но и путь обучения речи, поскольку многие из названных качеств речи не могут быть приобретены детьми самостоятельно.

Если на младшей ступени обучение ребёнка языку происходило в самой практике пользования им в жизни, то на старшей ступени обучение всё больше начинает вычлениваться из опыта, организовываться и направлять самый опыт ребёнка. Как должно отозваться обучение на методе усвоения ребёнком определённых знаний и навыков? Если в первом случае, идя путём жизненной практики, ребёнок приобретал знания, зачастую бессознательно, или путём механического подражания, то при обучении ребёнок старшего дошкольного возраста делает это более или менее сознательно. Значит и усвоение знаний, навыков становится у ребёнка деятельностью, отличающейся от его игры, труда самым мотивом, руководствуясь которым, ребёнок действует в игре, труде, занятии.

Цель нашего исследования состояла в значительной мере в том, чтобы установить пути осознанного овладения детьми некоторым кругом знаний и навыков. Мы полагаем, что способ обучения определяет у детей воспитание умения заниматься.

Мы ясно представляли себе особенности возраста (6 лет) детей, с которыми предполагали осуществить эту установку, а именно: конкретность мышления, неустойчивость внимания и т. д.

Однако в процессе исследования вскрылась возможность воспитания устойчивости внимания и интереса детей.

Разрешение этого вопроса до некоторой степени связывалось с вопросом о подготовке детей к школе, выражающейся не только в приобретении ими некоторых знаний и умений, но и в овладении первоначальными путями усвоения их. Приходится принять во внимание настойчивые и ежегодно повторяющиеся указания учителей школы на неусидчивость детей, поступающих из детского сада, неумение их заниматься определённым делом, выполнять его. Повидимому, ответ на решение этого вопроса нужно искать не только в возрастных особенностях детей шестилетнего возраста, но и в самой организации педагогического процесса детского сада, определяющего поведение детей.

Совершенно естественно было избрать для исследования поставленного вопроса наиболее организованную сторону педагогического процесса детского сада, именно — обязательные занятия детей старшей группы детского сада. К анализу роли педагогического процесса в развитии детей с точки зрения разрешения поставленной нами задачи мы подошли следующим образом.

Педагогический процесс в детском саду строится на деятельности детей. К основным видам деятельности могут быть отнесены такие, как с а м о о б с л у ж и в а н и е (питание, одевание, умывание), и г р а, т р у д. В ряду этих деятельностей мы ставим з а н я т и я. Соотношение друг с другом бытовых процессов, игры, труда и занятий на старшей ступени дошкольного возраста становится иным, чем в раннем возрасте. Если в младшем возрасте бытовые процессы занимали большое место в жизни ребёнка и его сознании, поскольку он учится самостоятельно

одеваться, умываться, есть, то старший дошкольник справляется с этим легко; на первый план в старшей группе детского сада выступают занятия, игры.

Занятия предназначены для ознакомления детей с окружающим и для овладения ими различными видами деятельности: пением, движением, рисованием и т. п. В системе работы старшей группы детского сада обязательные занятия, как организационная форма педагогического процесса, отличаются от любой жизненной ситуации, в которой ребёнок знакомится с окружающим или усваивает приёмы той или иной деятельности, тем, что в занятии определённое содержание ставится в поле зрения всех детей, на нём сосредоточивается их внимание и умственная активность. Поэтому занятия можно считать преимущественно познавательной деятельностью детей, с присущими маленьким детям чертами познания и нормами поведения. Вместе с тем в занятиях есть большое воспитывающее нравственное начало, зависящее как от содержания занятий, так и от характера направленности детей.

Определив занятия, как деятельность познавательную, мы далеки от мысли предположить отсутствие этого элемента в бытовой деятельности детей — в их играх, труде. Наоборот, при правильной организации воспитания в каждой из них содержится познавательное наряду с эмоциональным, волевым. Но ведь и игра ребёнка, и его труд определяются воспитательно-образовательными задачами другого характера, поэтому познание окружающего остаётся в них для ребёнка лишь попутной задачей. В то же время в занятиях познание и овладение тем или иным содержанием стоят на первом плане.

Занятия с детьми проводятся в детском саду для того, чтобы дети чему-то научились. Ребёнок-дошкольник, особенно младшего возраста, не руководствуется ещё мотивом «учиться», но направлением занятий постепенно подготавливается появление этого мотива, что можно отнести к периоду 6—7 лет. Отсюда наиболее характерной чертой занятий является то, что в них дети учатся заниматься. Если ребёнок научается рисованию, счёту и др. попутно — в быту, в играх, в труде, то овладевать определённым программным содержанием в доступной своему возрасту степени ребёнок учится на занятиях. В занятиях познание ребёнком окружающего и овладение определёнными умениями — пением, движением, рисованием, речью принимает упорядоченный характер и может быть осуществлено на определённых дидактических основаниях. В занятиях ребёнок приобретает первоначальные навыки организованной умственной работы.

Конкретные задачи исследования состояли в том, чтобы:

1. Выяснить влияние занятий на воспитание у детей старшего дошкольного возраста умения заниматься в процессе получения ими тех или иных, заранее намеченных воспитателем, знаний и навыков.
2. Установить характер доступных детям занятий.
3. Определить характер педагогического воздействия на детей, отвечающего разрешению поставленной задачи на основе учёта особенностей детей шестилетнего возраста.

При решении поставленных задач мы исходили из того положения, что развитие ребёнка протекает в процессе воспитания и обучения и им определяется. Поэтому был принят путь экспериментальной постановки педагогического процесса в старшей группе детского сада.

II. Характер педагогического эксперимента

Поставленный нами педагогический эксперимент является составной частью педагогического процесса в старшей группе детского сада. Для осуществления его наш сотрудник по исследовательской работе, Г. И. Архангельская, взяла воспитание детей старшей группы детского сада¹ и вела эту работу на протяжении целого года, ставя экспериментальную работу по изучению обязательных занятий лишь в условия лучшего планирования и учёта её. Опытная группа состояла из 28 детей в возрасте около шести лет. Разница в возрасте определялась до 6 месяцев; детей-семилеток в группе не было. 24 ребёнка перешли из средней группы, четыре — поступило вновь. Три специально наблюдаемых ребёнка занимались целый год. Четыре вновь поступивших вошли в коллектив детей в период уже устойчивой организации занятий и поэтому быстро вошли в работу группы. Подводя итоги работы всех детей группы за год, мы столкнулись с фактами замедленного развития тех детей, которые пропустили в течение года 1-2 месяца по болезни или из-за пребывания в санатории.

В группе воспитывались семнадцать мальчиков и одиннадцать девочек. Преобладали дети, воспитывавшиеся в младшей и средней группах нашего детского сада. В части организации поведения детей на занятиях мы столкнулись с большими препятствиями, выявленными нами ранее путём исследования, а именно: неумением детей активно работать по предложенному плану. Характеристика этого явления дана в разделе «Как дети учатся заниматься». В распорядке дня жизни детей старшей группы отводилось достаточно времени для игр и занятий по выбору, для прогулок, гигиенических процедур и т. д., словом, опытная работа представляла собой лишь одну из сторон педагогического процесса в целом.

В ходе исследования стала всё в большей мере выступать зависимость успехов экспериментальной работы от организации всего педагогического процесса, поэтому правильной постановке его уделялось большое внимание. На протяжении 10 учебных месяцев 1946/47 г. в старшей группе было проведено 100 экспериментальных обязательных занятий, что составляло, примерно, одну пятую часть общего количества всех проведённых занятий.

На протяжении года экспериментальные занятия располагались следующим образом:

Название месяцев	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Всего
Число занятий	2	2	5	11	15	14	17	15	16	3	100

Такое распределение занятий позволяло систематически приучать детей к одному типу работы, влияя на них исподволь, и тем содействовать осуществлению основной задачи исследования — воспитанию у детей умения заниматься. Такое распределение занятий обеспечивало

¹ Опытная работа проводилась в детском саду Министерства просвещения, являющегося опытной базой АПН. Заведующая детским садом В. А. Ларокка.

систематичность, последовательность приобретения детьми навыков и способствовало развитию личности ребёнка.

Содержание занятий является решающим в развитии ребёнка. Ребёнок развивается, усваивая доступные ему представления об окружающем его мире, навыки и правила деятельности. У него воспитывается правильное отношение к окружающему и к собственной деятельности. Содержание обязательных занятий в советском детском саду, как и содержание педагогического процесса в целом, должно быть разнообразным для того, чтобы обеспечить всестороннее развитие детей, должно быть идейным, чтобы обеспечить их коммунистическое воспитание.

Рассматривая воспитательно-образовательное значение содержания, мы исходили из положения, что в определённом процессе овладения конкретным содержанием происходит развитие всех сторон личности ребёнка, его психики: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, речи. Эта зависимость развития психики ребёнка от познавательного содержания формулируется психологией следующим образом:

«Та или иная «структура» мышления никогда не является только функцией возраста самого по себе, она всегда является функцией прежде всего познавательного содержания, которым ребёнок овладевает в процессе обучения»¹.

Мы отказались от постановки опытных занятий на материале какого-либо одного раздела программы детского сада, например, на знакомстве с природой, рисованием. Нам хотелось проследить влияние на детей занятий с разнообразным содержанием для того, чтобы установить общие дидактические принципы.

Выделение какой-либо одной из сторон содержания обучения неизбежно стало бы усиливать её за счёт какой-либо другой его стороны. Кроме того, такая методика обучения по тому или иному разделу программы включает в себе много специфического. Это могло бы в результате сделать нашу работу чисто методической по выводам, мы же имели намерение, как указано выше, найти ответы на теоретические вопросы.

Для постановки экспериментальных обязательных занятий использовалась лишь часть программного материала из разделов программы детского сада: знакомство с окружающим (общественная жизнь, природа), родной язык, счёт и число, рисование.

По содержанию экспериментальные занятия распределялись следующим образом:

Содержание занятий	Знакомство с окружающим		Родной язык	Счёт	Рисование	Всего
	общественная жизнь	природа				
Число занятий . . .	20	11	34	20	15	100

Остальные разделы программы: лепка, музыкальная работа, физкультура, осуществлялись в обязательных занятиях в порядке обычно планируемого педагогического процесса.

¹ Обучение в части содержания велось по программе детского сада, изложенной в «Руководстве для воспитателя» Министерства просвещения, изд. 1945 г.

Экспериментальные обязательные занятия проводились, как правило, в виде двух двадцатиминутных занятий, начиная с сентября и кончая мартом; с марта по июнь занятия проводились длительностью в 25 мин. Но экспериментальные занятия составляли незначительную долю всех обязательных занятий с детьми, проведённых в течение года. Они были как бы в них вкраплены и составляли звено в систематическом воздействии на детей.

В ходе исследования принцип обучения всё больше внедрялся и в неэкспериментальные занятия.

Руководствуясь задачами нашего исследования, мы стремились выбрать такой программный материал, который нужно дать через обучение. Выделение его представляло значительные трудности в силу неясности содержания обучения на ступени дошкольного возраста. При рассмотрении программного материала по знакомству детей с общественной жизнью, природой, обучению родному языку, счёту, мы наметили проводить экспериментальные занятия в целях: 1) упорядочения детского опыта, 2) прямой передачи знаний, навыков и 3) упражнений.

Чаще всего эти цели в занятиях осуществлялись одновременно, но в отношении того или иного содержания каждое из них выражалось настолько отчётливо, что стали определяться даже типы занятий.

Типы занятий. Известный круг представлений, умений, дети приобретают из жизни, из общения с окружающими — в семье, на прогулке, в детском саду и т. д.

Обучение детей даёт возможность обратить внимание ребёнка на те или иные стороны воспринятого, упорядочить это восприятие, установить к нему правильное отношение, правильное понимание его, словом, из стихийно воспринятого сделать его сознательно воспринятым. В этом и состоит применение обучения в целях упорядочения детского опыта. Но осуществить это обучение индивидуально с каждым ребёнком детского сада невозможно, так как для этого потребуется слишком много времени. Поэтому мы организуем занятия с группой и в процессе этих занятий рассматриваем с детьми какое-либо явление, знакомое им из повседневной жизни. Тем самым мы помогаем детям воспринять это явление сознательно.

В нашем опыте обучение в целях упорядочения детского опыта понадобилось, главным образом, при знакомстве детей с общественной жизнью и природой. Было установлено, что дети знают помещение детского сада, мебель, обстановку, но представления детей разрознены, поверхностны, не фиксированы в слове, поэтому не точны. С детьми были проведены в форме занятий осмотр помещения и здания детского сада.

Было установлено также, что у детей накоплены кое-какие представления об осени и о зимних явлениях природы, но они хаотичны, разрознены. С детьми был организован ряд занятий-экскурсий с целью фиксировать их внимание на конкретных признаках сезонных явлений, например, осени (насекомые спрятались в землю, под кору деревьев, спали листья и пр.).

Таким же образом мы познакомили детей наряду с работами сотрудников детского сада и с работой дворника, кочегара, труд которых дети наблюдали ежедневно, но из этих разрозненных наблюдений не составляли ясных представлений. В этих занятиях мы познакомили детей не с самим явлением — с ним они были уже знакомы из жизни, — а мы устанавливали связи, в которых это явление находится, причём

брали такие, которые понятны, доступны шестилетним детям, и воспитывали у детей определённое отношение к тому или иному явлению. Таким путём мы пополняли и уточняли представление детей о данном явлении или предмете.

В качестве примера занятия, где применялось обучение в целях упорядочения детского опыта, приводим конспект занятия, посвящённого осмотру с детьми здания детского сада.

Программный материал.

Уточнить представления детей о назначении зданий и строителях.

Расскажу детям: Это здание детского сада строили для детей, чтобы им в нём было хорошо и удобно. Советские люди, которые быстро и красиво строят здания детских садов, школ, больниц, заводов, называются строителями-стахановцами.

Здания бывают: 2-этажные, 3-этажные, 5-этажные и больше.

Сколько этажей у нас?

Смотрите, крыша не прямая, а покатая. Такую крышу делают для того, чтобы вода стекала по трубам и не портила здания. От воды портится материал, которым покрыта крыша.

В здании детского сада несколько дверей. (Выясняется назначение каждой двери.) А зачем делают двойные двери и окна?

А почему у нас в детском саду тепло?

Пойдёмте в котельную. Дядя Ваня расскажет, как он топит печь, бережёт уголь.

Значительная часть программы, относящаяся к разделам знакомства с окружающим, родного языка, счёта, рисования, требуют применения обучения в целях прямой передачи детям знаний и обучения их навыкам. От этого зависит и характер занятий. Известно, что опыт ребёнка-дошкольника ограничен и что программные знания и навыки, получаемые детьми из собственного опыта, занимают в развитии ребёнка очень скромное место. На ступени старшего дошкольного возраста, в старшей группе детского сада, развитие ребёнка определяется в большей мере теми программными знаниями и навыками, которые он получает от взрослых. Разумеется, обучение, проводимое с целью прямой передачи знаний, непременно должно опираться на ранее полученные детьми представления, на их опыт и знания, должно воспитывать определённое отношение детей к воспринятому.

Программное содержание, требующее применения прямого обучения, весьма значительно. В нашем опыте по разделу программы «Знакомство с окружающим» в целях передачи знаний и оказания воспитательного влияния использовались: рассказы о Ленине, рассказы по картинкам о жизни народов Советского Союза, о Советской Армии, о труде в колхозах и т. д.

Из раздела программы «Родной язык» для обязательных занятий было взято содержание, относящееся к работе над словарём и обучению связной речи. «Уменьше излагать мысли последовательно и связно... научиться в логической последовательности излагать факты, не отвлекаясь от темы... учить рассказывать связно, сохраняя непосредственность, образность и живость детской речи. Уточнение имеющегося запаса слов, обогащение словаря, употребление новых слов». Последняя часть программы уточнялась и разрабатывалась в связи с теми понятиями и представлениями, которые давались детям по счёту, по знакомству с окружающим.

Для осуществления этой программы были проведены занятия, основанные на прямом обучении: составление письма к детям другого детского сада (работа над фразой-предложением, уточнение и обогащение словаря); рассказывание детей об осени (на основании полученных впечатлений от организованного наблюдения, по образцу рассказа вос-

питателя); пересказ по поставленным вопросам рассказов Л. Толстого «Косточка», «Дети в роще»; составление детьми рассказов по образцу рассказа Л. Толстого «Был у Пети и Миши конь»; чтение письма, полученного от детей другого детского сада (интерес и содержание, связность, логичность изложения); рассказы детей, основанные на своих личных переживаниях; составление детьми рассказов по нескольким предложенным словам (мальчик, лодочка, ручьи); рассказывание по картинке с помощью вопросов воспитателя с целью развития мышления и языка ребёнка; рассказы детей по картине (по вопросам) с целью активизации в их речи глаголов, прилагательных и т. д. (несколько занятий).

Были занятия на развитие выразительности детской речи, проводилось также чтение детям литературных произведений (в значительной мере с целью знакомства детей с окружающим).

Особый характер занятий с применением прямого обучения состоял в том, что они были построены на примере, показе, образце, пояснении, применённых в самых разнообразных видах.

Конспект занятия, посвящённого рассматриванию картины «Летом» (продолжение).

Научить детей рассматривать картину, разбираться в её содержании, правильно составлять фразы, активизировать глагольные формы.

Внимание всех детей сосредоточивается на отдельных группах, нарисованных на картине (более ярких). Пояснение: можно рассказать о том, что делают дети там, на самом высоком месте горки. Образец рассказа воспитателя: Девочка в белом платье ловит сачком бабочку. Она высоко подняла сачок. Девочке хочется поймать бабочку. Ветер раздувает её платье, мешает ловить. Девочка приподнялась на носочки и вот-вот поймает бабочку.

Ответы: Девочка стоит, держит букет цветов и смотрит, как другая девочка в белом платье ловит бабочку.

А что делают дети возле воспитательницы?

Девочка в красном платье смотрит на цветы. Она хочет собрать букет для своей мамы.

А как ещё можно сказать, что она делает?

Рассматривает, разглядывает, любит.

Составление трёх-четырёх фраз об этой девочке.

Подвести детей к рассматриванию третьей группы нарисованных детей: кто что делает?

Ответы: Мальчик упал, увидел цветок и срывает его.

Раздел программы «Знакомство детей со счётом и числом» также потребовал применения прямого обучения. Из «Руководства для воспитателей» (стр. 140) был взят следующий программный материал: «Устное сравнение чисел. Сравнение чисел по месту. Знакомство с цифрами и установление соответствия между цифрами и количеством предметов. Понимание знака-цифры. Обучение сложению и вычитанию на конкретных предметах сначала по единице, а потом группами» (Счисление 5—10).

Занятия:

Количественный и порядковый счёт в пределах 10.

Сравнение чисел 5—7; 4—6.

Установление соответствия цифры и количества предметов в пределах 5 (затем 6, 7, и т. д.).

Прямой счёт и счёт группами от 5 до 10.

Знакомство с числом и цифрой 6, 7.

Счёт парами в пределах 6, 8, 10.

Счёт группами.

Занятие — игры по типу «Считай дальше» и др.

Занятие «Счёт парами в пределах 10-ти» (повторение).

Содержание занятий по этому разделу определяло иной их тип, отличный от типа занятий по родному языку.

Занятия в большинстве случаев основывались на выполнении каждым из детей индивидуальной работы. Общегрупповая работа такого характера, когда на активности отдельных детей, преимущественно речевой, сосредоточивается внимание всей группы, занимала меньше места.

Мы не будем анализировать занятия по рисованию, так как они проводились по методике, изложенной в настоящем выпуске. Также мы не останавливаемся на ряде занятий по конструированию.

В ходе работы с детьми обнаруживалась потребность в применении обучения с целью повторения и упражнения. Это обеспечивало достижение положительных результатов в развитии детей, через усвоение ими как определённого программного содержания, так и приёмов работы.

Применение обучения в этих целях мы относим к числу вопросов, наименее разработанных теоретически и методически. В планировании педагогического процесса мы не находили достаточной опоры даже в практическом опыте, не говоря уже о методиках. В нашем опыте мы повторяли одно и то же занятие несколько раз, стремясь к тому, чтобы вся группа детей активно овладела тем или иным его содержанием. Так, умение составлять связный рассказ по предложенным словам дети приобрели постепенно, после шести занятий, проведённых в течение двух месяцев.

Характерно влияние повторения и упражнений на рост детской активности. На первом занятии по собственному желанию рассказывали 5 детей, на втором — 8, на третьем — 15, на четвёртом и пятом рассказывали все дети, только двое из группы всё ещё не овладели этим умением. Разумеется, при повторении менялись предлагаемые для рассказа слова, их придумывали и дети. В занятиях по счёту упражнение осуществлялось путём предложения детям одних и тех же путей работы по усвоению числа, цифры. Словом, применение обучения в целях повторения и учреждения, обеспечивающих закрепление полученного детьми знания, проводилось в зависимости от того, как дети овладевали материалом.

Учёт результатов

Фиксировался материал следующим образом. Прежде всего разрабатывались конспекты всех экспериментальных занятий, примерно, в том виде, как это представлено приведёнными в тексте занятиями. Отличительной чертой этих конспектов является то, что в них отчётливо выделен путь работы, предлагаемый ребёнку. Всего таких конспектов в нашем материале 100, по числу проведённых опытных занятий. После проведённой работы мы остаёмся при убеждении, что только письменная разработка конспекта даёт возможность объективно отнестись к ходу деятельности детей на занятии и дать ей правильную оценку. Для того чтобы ответить на вопрос, поставленный в нашем исследовании, о том, как дети научаются работать, нужно вполне точно знать, какой путь им был указан.

Фиксировались экспериментальные занятия в виде подробных протоколов (50% всех занятий), протокольных записей за всей группой и в виде обработки результатов каждого занятия по следующим пунктам: как обучали детей; чему обучали; чему научились дети.

Постановкой вопросов мы проверяли свой конспект, подводили итоги работы. Первоначально такой контроль оказывался крайне необходимым, так как в ходе занятия выяснялось, что детям давались недостаточно конкретные указания, это легко обнаруживалось при ответе на вопрос: «чему научились дети?»

Одновременно с наблюдением за работой группы в целом на протяжении всех экспериментальных занятий велось ещё наблюдение за тремя детьми: Наташей С., Валериком Г. и Юрой Р. Дети эти отличались друг от друга особым поведением на занятиях и особым отношением к ним при наших первых опытах.

Наташа С. сдержанна, организованна, внимательна. Валерик Г. суетлив, слишком эмоционален, интерес его устойчив только к рисованию на свободную тему. Юра Р. неустойчив в поведении, с трудом сосредотачивается.

Наблюдения за детьми фиксировались: 1) в дневниковых записях; 2) кривой, характеризующей отношение детей к занятию: отказ от работы по указаниям; выполнение указаний; активное выполнение указаний; 3) в фотографиях, отражающих отдельные психологические моменты в поведении детей; 4) в систематизированных работах, выполненных детьми на занятиях; 5) в характеристиках, составленных на всех детей группы в начале и конце года.

Результаты, полученные в опытной группе Г. И. Архангельской, сверялись с результатами группы В. В. Семёновой, также работавшей целый год с детьми по принципу указаний. Сходство полученных результатов показано В. В. Семёновой в её статье, характеризующей развитие Алины и составленной на основании данных воспитания и обучения этой девочки на протяжении двух лет (см. прилагаемый к статье материал В. В. Семёновой о влиянии обучения на моральный облик ребёнка).

Кроме того, нами были проведены контрольные занятия в двух старших группах детских садов Москвы. В обеих группах было проведено по два занятия в конце года. Различие в методе работы с детьми опытных и контрольных групп показано нами ниже.

В фактический материал исследования включалось следующее:

1. Планы программного содержания педагогического процесса в целом (игры, занятия, бытовые процессы, труд), составляемые на каждые два м-ца.
2. Конспекты 100 занятий с анализом их практического применения (в виде протоколов, дневников).
3. Детские работы, выполненные на занятиях.
4. Кривая активности трёх детей, различных по своим индивидуальным проявлениям.
5. Общая характеристика работы группы, составленная в течение года три раза.
6. Индивидуальные характеристики детей к моменту выпуска их из детского сада.
7. Фотографии, характеризующие поведение детей.

Указания как способ обучения

Первым шагом нашей опытной работы было намерение установить отношение детей к нашим требованиям.

Наряду с работой по заданиям и темам, по замыслу и выбору, детям было предложено в отдельных занятиях действовать в определённом

ном направлении, например, рисовать орнамент, повторяя один и тот же узор (цветок, кораблик и т. д.). Значительное число детей не захотело повторять тот же узор, так как это задерживало их внимание на определённой работе, требовало волевого усилия, осмысления, сознательного отношения к своим действиям. Наши требования натолкнулись на своеобразную «активность протеста» (см. раздел «Как дети учатся заниматься»).

Был испробован путь детальной регламентации детской деятельности в виде работы под «диктовку». Такое занятие также не возбудило детской активности — ни положительной, ни отрицательной. Дети скучно выполнили то, что требовалось. В поисках пути направления деятельности детей применялась методика заданий и тем. При всех попытках возникало два направления деятельности детей: или детям предоставлялась настолько обширная свобода действий, что ребёнок даже не обращался к нам за помощью, руководствуясь собственным опытом (задание, тема), или деятельность ребёнка шла так, что каждый шаг ребёнку был продиктован. Оба пути работы детей оказывались неприемлемыми для обучения: в заданиях и темах многое определялось ребёнком и немногое — педагогом, в работе под «диктовку» — всё определялось педагогом и ничего не определялось ребёнком. В первом случае ребёнок сам осмысливал, как действовать, во втором — ему не приходилось ничего осмысливать, он только выполнял. Во фребелевской системе ребёнок выполняет отдельные операции под «диктовку», не осознавая своих действий при сгибании, плетении, наклеивании. Ему нужно только следовать за показом (или рассказом) и путём механического подражания воспроизводить образец, пример. Понятно, почему Ушинский так резко высказался против такой методики, будучи в Мангейме в детском саду на уроке Лангенталля, ученика Фребеля. Он назвал эту методику «обезьянством» и считал, что такие детские сады следовало бы «законом запретить».

Этот крупнейший недостаток фребелевской методики, заключающийся в том, что она вызывала у детей механическое подражание, был блестяще раскрыт еще в 60—70-х годах прошлого века Ушинским и Водовозовой.

Значит, должна была существовать такая возможность, где бы линия активности воспитателя и линия активности детей были представлены в более правильном соотношении. Поиски привели к заключению, что нужно найти такой способ руководства, который направлял бы не отдельные действия, производимые детьми, а их деятельность. Чем же отличается эта деятельность от действий? В деятельности все исполняемые действия объединены смысловым началом, которое выступает перед ребёнком и ведёт его, заставляет не только действовать, но, действуя, осознавать. Это воспитывает сознательное отношение ребёнка к своей деятельности и исключает механическое подражание. На место механического подражания встаёт осмысленное отношение к указанному пути работы, следствием чего и является активность ребёнка. Задача наша состояла в том, чтобы найти содержание и форму умственной работы ребёнка и так её направить, чтобы она не сводилась к действиям «под диктовку», а вела к осмысленному решению, т. е. была доступна для осознания её ребёнком.

Какой бы вид обучения ни был избран, — будет ли это упорядочение детского опыта или его организация, прямая ли передача знаний и навыков, упражнение ли, — во всех случаях слово и показ, опирающиеся на знание и опыт ребёнка, его активность займут ведущее место. Можно ребёнку рассказать, пояснить, как он должен действовать, или показать; можно, наконец, соединить показ и пояснение. В подавляющем большинстве случаев без слова и показа невозможно обойтись. Значит, слово и показ являются тем путём, на котором основывается обучение.

И слово и показ в применении их к воспитанию и обучению в дошкольном возрасте имеют много особенностей, даже в отношении к различным ступеням этого возраста, в силу особенностей детского восприятия, мышления.

Воздействовать на ребёнка словом можно с успехом только тогда, когда это слово употребляется нами в содержании и форме, доступной детскому восприятию и мышлению: только тогда может оно служить средством развития ребёнка. Нужно иметь в виду, что, действуя словом, мы обращаемся к сознанию ребёнка и его мышлению, значит важно, чтобы он нас понял и при этом понял правильно. С маленькими детьми можно общаться при помощи далеко не всех форм речи. Еще Одоевский в своё время подметил эту трудность воздействия на маленьких детей, считая поэтому дошкольное воспитание делом труднейшим. Он говорил, что взрослый худо ли, хорошо ли, но поймёт, ребёнку же нужно сказать так, чтобы быть им правильно понятым. Не случайно в числе признаков, характеризующих готовность ребёнка к методическому обучению, Ушинский поставил способность ребёнка понимать то, что ему говорят.

Конкретные формы применения слова в целях обучения на ступени старшего дошкольного возраста довольно разнообразны.

Одним из наиболее характерных приёмов обучения является применение вопросов. Дети способны уже воспринять обращённый к ним вопрос как стимул к размышлению. Ставя путём вопроса ребёнка перед необходимостью что-то замечать, о чём-то размышлять, мы получаем довольно значительную возможность руководить его развитием (вопрос к картине, к рассказу из опыта детей).

К использованию вопросов как средства развития ребёнка мы подходили следующим образом. С вопросом к маленькому ребёнку можно обращаться в тех случаях, когда заранее известно, что в интересующей нас области у ребёнка уже имеется хотя бы небольшой опыт. Только в этом случае вопрос может быть полезен, так как он направит внимание детей на этот опыт, заставит увидеть его с определённой точки зрения. Так, для того чтобы сделать более ясными представления детей о помещении детского сада (которые несомненно накоплены детьми), мы пользуемся вопросами, продумывая заранее их формулировку. Вопросы, поставленные перед детьми во время осмотра помещения, заставили их осмыслить наиболее существенное, на что без этих вопросов дети могли не обратить внимания. Полученный детьми опыт остался бы в том же виде, каким он был и ранее, при стихийном восприятии ими окружающего.

Вопросы позволяют воспитателю направить сознание ребёнка, его мышление, организовать его внимание, речь.

Известно, что дети, наблюдая природу, накапливают некоторый опыт и знания, но во-время и умело поставленные вопросы организуют в определённом направлении этот детский опыт, систематизируют восприятие, мышление, развитие детей в целом.

Вопросы служат целям упорядочения детского опыта и в таком случае они являются средством обучения. Например, с детьми составляется письмо к детям другого сада, в котором в форме вопросов систематизировался накопленный детьми опыт по уходу за рыбками. Мы спросили у детей о рыбках: Чем кормят рыбок? Где берут для них корм? Когда меняют воду? Какие рыбки есть у детей? Что мы расскажем детям? Дети хотят рассказать о том, что они меняют воду в аквариуме каждую субботу, переливая её через резиновую трубку, что большого карпа вынимают руками осторожно, покрывая тряпкой, что вода должна быть не совсем холодная, комнатная и т. д.

Вопросами можно воспользоваться как средством обучения и в том случае, когда детям даётся готовый опыт в рассказе, картинке. Может быть то, что является содержанием данного рассказа, картинки и не входило в детский опыт, но теперь это уже становится близким для него. Важно прочесть детям рассказ, показать картинку, но если мы хотим, чтобы дети поняли, почувствовали, осознали слышанное и виденное — необходимо поставить вопросы, которые укажут детям путь для осмысления. Например, в нашем опыте чтение детям рассказа Л. Толстого «Косточка» сопровождалось анализом этого рассказа путём предложенных вопросов: «Почему Ваня заплакал? Когда он сказал неправду?» Разумеется, это правило не следует толковать так, что его надо применять к каждому случаю чтения и рассматривания картинки.

Есть рассказы и есть картины настолько яркие по своему художественному воспитывающему содержанию, что они влияют на детей непосредственно в процессе восприятия и запечатлеваются у них в сознании.

Имеет большое значение то, как поставлен вопрос, на что он направлен. От этого зависит характер умственной работы ребёнка.

Дидактика и методика использования вопросов и ныне ещё относятся к числу труднейших областей педагогики раннего детства и нуждаются в основательной разработке.

Пояснение, объяснение дают возможность указать детям путь работы. Для того чтобы и пояснение и объяснение стали путём обучения, необходимо точно определять дидактическое (обучающее) значение каждого из них.

Использование этих приёмов обучения относится и к упорядочению полученного детьми опыта, но в большей мере их дидактическое значение выступает в прямом обучении.

Для того чтобы ребёнок 6 лет отличал домашних животных от диких, нужно пояснение самых элементарных их признаков. В другом случае, когда ребёнок должен усвоить навык держания кисточки, карандаша, также нужно пояснение.

Без объяснений и пояснений, сделанных своевременно и в доступной для ребёнка форме, дети не могут сознательно воспринять классификацию предметов: мебель, посуда.

Основанием для применения пояснения служило новое содержание, отсутствующее в опыте детей. Например, детям нужно объяснить образование числа, так как из своего опыта они не

могут извлечь нужное для понимания. Большое значение имеет пояснение при обучении наблюдению.

Рассматривая на занятии ветку тополя, воспитатель для того чтобы направить наблюдение детей, даёт пояснения, раскрывая как бы план наблюдения. «На моей ветке тополя много почек, больших уже почек; каждая почка около самой ветки коричневая, а какого цвета концы почки? (Зелёно-жёлтый). Около самой ветки, посмотрите, дети, почка толстая, а потом она становится (какой)? (Всё тоньше и тоньше, тоненькая.) На ветке почки сидят совсем не рядом, так и надо их рисовать. Теперь посмотрите свои веточки, такие ли они, как у меня?»

Для того чтобы ребёнок в меру для него возможного переходил от одной истины к другой, а не от одного заблуждения к другому, мы обязаны вести его путём пояснений и объяснений.

Наконец, рассказы, беседы также начинают служить средством обучения. Ребёнок старшего дошкольного возраста обладает достаточными возможностями для того, чтобы воспринять нужное из рассказа, беседы. Однако не всегда эти возможности оказываются практически использованными. Рассказ позволяет дать детям представление о том или ином явлении, событии в связной и полной форме. Беседа даёт возможность более расчленённо подойти к тому или иному явлению, включить активность, дать им высказать свои соображения. Опять-таки речь идёт здесь о дидактическом использовании рассказа, беседы, когда поставлена задача что-то определить, пояснить детям, в чём-то разобраться с ними¹.

Но одно лишь словесное обращение к ребёнку противоречило бы положениям современной педагогики. Необходимо ребёнку указать возможности воспринять явление доступными ему способами, из которых путь зрительного восприятия и путь действия с предметами являются наиважнейшими.

Для того чтобы обучать ребёнка языку, счёту, движению, необходимо в том или ином случае образец, показ, который послужил бы основой для развития ребёнка. В этом образце содержится тот уровень представлений, навыков, который ребёнок может достигнуть, затратив определённые усилия. Ребёнок для своего развития нуждается в образце. Например, для того чтобы ребёнок шести лет мог сознательно подойти к составлению рассказа, ему необходим образец такого рассказа, данный воспитателем. Составляя такой образец, воспитатель должен руководствоваться тем, чего он хочет и может достигнуть в развитии детей в данный момент.

Мы хотим научить ребёнка правильно произносить слово. Для этого ему нужно дать пример, образец правильного произношения.

Образец может быть словесный, или наглядный, в зависимости от его содержания. Так, словесным может быть рассказ воспитателя как образец для составления детьми своих рассказов, чтение стихотворения — для усвоения детьми характера художественного чтения.

В нашем опыте для обучения детей связной речи был использован образец рассказа воспитателя: «Однажды Маша и Миша пошли в лес за ягодами. Ярко светило солнце, было жарко. Маша и Миша весело собирали ягоды. Ягод было много. Они набрали по полной корзине ягод и к обеду вернулись домой». Для того чтобы дети могли более активно использовать образец, им было сказано, что они тоже будут

¹ Подробнее о беседе см. в статье Е. И. Радиной.

рассказывать про Машу и Мишу, но сами придумают, куда они пошли; например, они могли пойти в поле, на речку, на детскую площадку — кто что придумает. Наглядным образцом явится всякий показ: приёмов рисования, лепки, конструирования, показ движений. Образец может быть и графический. В нём нет того богатства, которое заключено в предметном образце, но всё же он помогает развитию детей больше, чем если бы они слушали лишь одно словесное пояснение. Например, приёмы штриховки старшие дошкольники лучше воспринимают, если им показывать, в чём они (приёмы) заключаются.

Для обучения детей составлению узоров по образцу, как этого требует программа детского сада, нами был взят готовый образец из геометрических форм. Он был показан детям и рассмотрен с детьми с точки зрения последовательности составления его. «В середине рисунка — большой круг. Кругом него расположены треугольники, вершуккой в одну сторону, между треугольниками наклеены парами маленькие круги на правильном расстоянии. Раньше нужно составить такой же узор на своём листе; наклеивание начинать с большого круга».

Образец был правильно воспроизведён всеми детьми группы на втором занятии.

К образцу нужно подойти как к явлению дидактического порядка, как к одному из многих приёмов указания детям пути, которым они должны идти. Поэтому и к образцу должны быть предъявлены соответствующие дидактические требования, а именно:

1. Образец служит основанием для овладения ребёнком новыми действиями, новыми приёмами.
2. Образец имеет целью развитие активности ребёнка.
3. Образец должен быть разработан в соответствии с программным материалом и возрастными особенностями восприятия детей.

Мы разделяем ту точку зрения, что более правильное и успешное развитие ребёнка будет обеспечено в том случае, если ребёнку предоставить возможность видеть, как он должен действовать. Разумеется, образец следует применять сообразно с ходом развития детей в данный момент, но он всегда должен представлять тот более высокий уровень, на который могут и должны подняться дети.

Детский образец. Может ли в качестве дидактического образца использоваться работа детей (например, составленный ребёнком рассказ)? Может ли ребёнок учиться по образцу детской же работы? Вопрос о психологической близости детям детского образца должен быть подвергнут специальному рассмотрению.

Исследуя вопрос с дидактической точки зрения, мы считаем нецелесообразным применять детскую работу как исходный образец. Почему детская работа не может быть образцом? Потому что она всегда несёт на себе следы детского, те или иные его черты несовершенства, которые ребёнок не в силах устранить. Детский образец имеет скорее воспитательное значение: для поощрения детей, утверждения их в собственных силах и возможностях, уже после того когда дидактический образец был использован. Исходным должен быть дидактический образец, составленный взрослым. Как ни интересны детям детские рисунки, но даже при рассмотрении лучших из них дети скоро начинают критиковать изображённое на рисунках, так как это «детское» обнаруживается сравнительно легко самими детьми даже без помощи взрослого. Если к образцу возможно такое критическое

отношение со стороны тех, кто должен следовать ему, то, конечно, образец уже таковым в полной мере не является.

Дидактический образец (рассказ, рисунок, аппликация и т. д.) необходимо разработать с соблюдением всех дидактических требований, важнейшим из которых является учёт программных задач и характера восприятия ребёнка того или иного возраста, условия использования образца в группе.

В практике детского сада подмена дидактического образца детским совершается повседневно: детям предлагается рассказать о чём-либо. Вместо того чтобы дать образец рассказа, т. е. показать ребёнку, что от него хотят, воспитатель представляет слово наиболее развитому ребёнку, рассчитывая, что его рассказ и станет примером. Вместо того чтобы показать старшим детям правильный приём штриховки, показывается «лучший» детский рисунок.

Наш опыт применения образца подтверждает необходимость серьёзной разработки этого вопроса в дидактических его положениях. Выделяются два типа образца разного назначения. Первый тип имеет целью указать ребёнку точный путь действия, побуждает его прямо следовать образцу; второй — даёт ребёнку свободу в смысле отхода от содержания или формы образца с тем, чтобы образец служил только некоторыми рамками для деятельности ребёнка, вводил её в определённое русло. В таких случаях должны быть применены те или иные дополнительные средства, помогающие ребёнку удержаться в намеченных рамках. Нами был практически проведён опыт применения наглядного и словесного образцов при обучении детей связной речи, счёту, рисованию. В подавляющем большинстве случаев дети успешно и творчески использовали образец как опору.

Таким образом указания приобретают самый разнообразный характер в зависимости от того содержания, которое предлагается детям. Слово, показ в самых различных видах преследуют те или иные дидактические задачи, всегда указывают путь действия.

Разрешая определённые дидактические задачи, необходимо учитывать, будет ли ребёнок только исполнителем наших предложений, или проявит своё отношение, свою инициативу. Активность воспитателя должна опираться на активность детей.

Активность ребёнка, возникающая в ответ на активность воспитателя, является показателем доходчивости педагогического воздействия. По степени активности в проявлениях детей, их эмоциональному отношению и интересу можно судить о доступности для них тех или иных путей; по результатам развития детей — о педагогической полезности этих путей.

Указания направляют детскую активность. Наш опыт постановки экспериментальной работы показывает следующее. Самое проявление активности детьми разнообразно и зависит от характера занятий. Это — проявление ребёнком организованного внимания в отношении слов и действий воспитателя и других детей, замечание, высказанное ребёнком, его вопрос, ответ, предложение, воспроизведение ребёнком готового образца в рассказе, рисунке, и в то же время умение придумать своё содержание рассказа рисунка и многое другое. В итоге получалось так, что активность, которая при обычной практике ведения занятий проявлялась лишь у небольшой части детей группы, стала характерной чертой всех детей данной группы. Дети приобрели уверенность в своих силах, смелость, что является несомненным признаком роста личности ребёнка.

Одним из методов проведённых нами занятий является постановка перед детьми вопросов, направляющих их мысль на активное разрешение тех положений, мимо которых они сами легко могли бы пройти. Например, при чтении рассказа Толстого «Косточка» перед детьми ставились вопросы, помогающие им активно воспринять рассказ: 1) Почему Ваня заплакал? 2) Когда Ваня сказал неправду? Эти вопросы вызвали большую активность группы, что неизменно повторялось при проверке этого занятия в других группах. Мораль рассказа захватила детей. На первый вопрос были высказаны детьми такие суждения: «Он испугался, что съел косточку», «Он побоялся мамы и папы», «Он испугался, что умрёт» и т. д. Только один из детей сказал: «Ему стало стыдно». Как видно из ответов детей, вначале им не удавалось объяснить правильно поведение Вани. Вопросы активизировали мышление ребёнка, явились способом обучения мышлению, а вслед за этим раскрыли перед детьми и понимание значения самого факта. Несколько занятий такого характера дали значительный результат в смысле развития активности детского мышления (рассказы «Был у Пети и Коли конь» и др.).



Рис. 1. Таня С. и Валерик Г. слушают указания воспитателя

На снимке зафиксирован один из важных этапов работы в группе: дети стали внимательно выслушивать указания воспитателя. Указания приобрели для детей определённое значение. На этом этапе работы резко уменьшается необходимость применять дисциплинирующие замечания. Поведение детей становится организованным, они проявляют живой интерес к тому, что говорит воспитатель

В занятиях, связанных с использованием образца для конструирования, наклеивания, активность детей заключалась во внимательном рассмотрении того, как нужно делать. Здесь уже требовалось понять, запомнить, например, как надо скреплять отдельные части, чтобы получился аэроплан. Здесь от ребёнка уже требовались известная точность, порядок, последовательность, и активность детей принимала другой характер.

Мы считаем, что в теории и практике дошкольного воспитания до сих пор недооценивается организация детской активности, способствующая воспитанию правильности действий, их точности, умения следовать по предложенному пути.

Большим признанием пользуется «активность», выражающаяся в детской фантазии. Разумеется, в отношении, например, изобразительной деятельности ребёнка с этим признанием можно согласиться, но в отношении других видов деятельности оно себя не оправдывает. В наших занятиях было широко активизировано мышление и воображение детей придумыванием ими задач, маленьких рассказов. Но и здесь перед детьми ставились требования. Например, требование законченности рассказа, содержательности его, краткости и правильности построения.

Нельзя оставить в стороне факты влияния на развитие детей наблюдений за явлениями природы, направленного указаниями. Занятия по рассматриванию с детьми ветки тополя явились обучением наблюдению. Они оказали большое влияние на развитие у детей чувства цвета, формы, значительно обогатили рисунки детей, их речь.

Характерно, что указания служили для детей средством самоконтроля, которым дети вначале не пользуются, но постепенно начинают к нему сознательно прибегать.

В занятиях по указаниям мы ставим ребёнка совсем в иное положение, чем там, где ему предлагается лишь задание и тема. Указания создают определённое направление детской деятельности, в которую ребёнок вовлекается; организуя произвольное внимание, волю, указания, направляют активность ребёнка в определённое русло.

Наконец, занятия по указаниям ставят ребёнка в совершенно иное положение и по отношению к его свободной деятельности. Эти два типа работы ребёнка настолько различны между собой, что можно было бы, пожалуй, говорить о «двух психологиях», если рассматривать деятельность ребёнка как нечто, служащее только целям самовыявления, какой в действительности она является только отчасти. Если занятия по указаниям основаны преимущественно на произвольном внимании детей, то свободная деятельность — в большей мере на произвольном, а это уже целиком определяет весь ход работы и отношение к ней ребёнка, её трудность или лёгкость для него. Совершенно очевидно и различное влияние тех и других занятий на развитие личности ребёнка; структура работы определяет и развитие определённых психологических качеств и свойств личности.

Мы стремимся выделить, исследовать и обосновать наименее разработанную область — ведение занятий по указаниям и тем самым сделать их дидактически продуманными. Совершенно очевидно, что эти занятия стоят в прямой связи с осуществлением обучения: обучать можно только идя ясным и точным путём, зная весь этот путь.

Формулировка указаний

В какой бы форме ни давались указания детям, они должны быть, прежде всего, предельно ясными, краткими, рассчитанными на небольшой объём внимания и памяти детей. Дети легко воспримут указания, если они займут на 3—4 мин. их внимание. Нужно очень хорошо представлять себе, что мы хотим сказать детям. Запутанность мысли, её неясность приводит обязательно к нечёткости речи. Но и этого ещё

недостаточно. Важно так формулировать указания, чтобы они непременно были поняты детьми правильно. Часто одно какое-либо непонятное слово, неясное понятие приводят детей к ошибкам, в которых они неповинны. Так, например, детям было сказано нарисовать «несколько предметов». Дети стали рисовать сюжетные рисунки, изображая дом, дерево. Требование же состояло в том, чтобы дети нарисовали отдельные предметы. В другом случае мальчик спросил: «А танки можно?», желая, повидимому, проверить себя в понимании слова «предмет».

Или, например, указывается расположение: направо, налево, тогда как некоторые дети этими понятиями ещё не владеют. Опыт показывает, насколько злоупотребляем мы в практике общими понятиями, общими положениями, словами, не проникающими в сознание детей.

Все выражения, употребляемые в указаниях, должны быть известны детям из их жизненной практики.

Выразить мысль в словах и выражениях, понятных детям — одно из главных условий успешного ведения занятия, но это отнюдь не означает, что нужна подделка под детский язык.

Первоначально указания задерживают внимание детей на определённой деятельности. Это наиболее трудный этап для значительного числа детей в группе, что подтверждается и повторными опытами. Дети шаловливые, неустойчивые, рассеянные, приученные заниматься лишь тем, что они хотят, переживают большие затруднения. В том случае, когда в организованную систему работы группы входит новичок, он легче преодолевает этот период.

Затем указания сосредоточивают внимание детей на определённой работе; на этом этапе появляется интерес, но его состояние очень неустойчиво, как неустойчиво и само сосредоточение. Но всё же умственная задача вызывает интерес у ребёнка, он сознательно применяет известные волевые усилия для её разрешения. Наконец, указания вызывают у детей проявления произвольного внимания с элементами самоконтроля.

Работа по указаниям развивает у ребёнка способности к наблюдению, запоминанию, способность анализа, синтеза.

Внимание детей, будучи включено в занятия по указаниям, проявляется как устойчивое, целенаправленное, сосредоточенное, каким оно проявляется и в творческой игре, т. е. в деятельности, наиболее полно выражающей возрастные возможности детей. Таким образом, вопрос о воспитании внимания в системе работы по указаниям оказывается решённым положительно. В нашем опыте была исключена какая бы то ни было необходимость в организации специальных занятий по воспитанию внимания: любое занятие выполняло эту задачу в силу особого плана его построения.

Указания, сосредоточивая внимание ребёнка на определённой работе, заставляют его осознать и усвоить самый путь выполнения этой работы. Усваивая указания, т. е. путь работы, дети научаются заниматься, слушать и слышать, что им говорят; слушать и слышать друг друга; отвечать сообразно поставленным вопросам; действовать по предложенному плану; проявлять самостоятельность, контролировать свои действия и действия других детей, достигать поставленной цели.

Под влиянием таких занятий у детей развивается самостоятельность мышления, устойчивость внимания, инициатива и активность, организованность и воспитанность.

В указаниях перед ребёнком ставится умственная задача (что) и указывается путь её осуществления (как).

В соответствии с задачами нашего опыта мы несколько изменили обстановку групповой комнаты на время занятий.

Дети сели по-двое за каждый стол, лицом к воспитателю, так, чтобы свет падал слева; мы следили за правильной позой каждого ребёнка.

Необходимо было, чтобы дети видели воспитателя, слушая его указания, видели образец, показываемый им. Важно было, чтобы все дети оказывались в одинаковом положении по отношению к рабочему месту воспитателя. Обычное рассаживание детей на занятия, где одни дети сидят лицом к воспитателю, другие — спиной, третьи — боком, не отвечало поставленным нами задачам.

Приступая к занятиям (в октябре), мы встали перед вопросом организации перехода группы от игр к занятиям. Но скоро обнаружили, что никакой нужды в особом «переходе» нет. Пока дежурные готовили комнату для занятий (ставили столы, раскладывали пособия), остальные дети играли. Но достаточно было призыва воспитательницы, чтобы большинство детей оставило игры. Каждый ребёнок должен был встать сбоку у своего столика и ждать предложения сесть. В такой же мере не возникало потребности в какой-либо специальной обстановке для создания тишины. Тишина наступала спустя одну-две минуты, по мере того, как рассаживалась группа. Эту дисциплину можно было назвать «самопроизвольной», если бы мы не видели органической связи её с той системой работы по указаниям, которая заинтересовала детей, организовала их познавательную деятельность и, тем самым, определила и дисциплину поведения. Всё постепенно вставало на своё место, приходило в связь друг с другом, создавая атмосферу лёгкости, непринуждённости, которые характеризуют целый период жизни детей вплоть до их ухода из детского сада в школу.

Усвоение детьми содержания

Усвоение детьми представлений об окружающем (общественной жизни, явлений природы, счёта и числа), овладение родным языком и рисованием, намеченные в нашей программе обучения на занятиях, могут быть оценены нами лишь в общем виде, поскольку содержание обучения было теснейшим образом связано с различными занятиями и играми, протекающими вне плана опытной работы. Кроме того, в дошкольной педагогике отсутствуют показатели, дающие возможность судить о качестве усвоенных детьми представлений и навыков, в силу чего самый практический опыт детских садов является пёстрым, мало поддающимся учёту. В оценке воспринятого детьми мы воспользовались обычными для практики средствами учёта — изучением детских работ, учётом детских игр, рассказов и т. д.

В усвоении детьми представлений об окружающем выделяющейся чертой являются ясность и осознанность этих представлений. Назначение советской школы, детского сада, поликлиники, почты дети представляют отчётливо; у них сложились общие представления, например, о здании, мебели, посуде, одежде, растениях, и эти определения дети активно используют в речи. Представления детей о Советской Армии, о некоторых народах Советского Союза стали более ясными. Дети сознательно и уверенно пользуются счётом (сложением и вычитанием в пределах 10).

Отличительной чертой представлений, полученных детьми в процессе обучения, является также осознанность их и, вследствие этого, активное использование детьми этих представлений в быту, играх, рисунках. Так, например, постройки детей из строительного материала стали разнообразнее и содержательнее. Дети строили здания различного назначения, обращали внимание на количество этажей и т. д. При «постройке» детского сада устраивали комнаты различного назначения. То же самое проявилось в детских рисунках. Дети стали рисовать не просто дом, а дом определённого назначения. Можно сделать вывод, что представления, полученные детьми в процессе обучения, играют активную роль в развитии детей, в то время как представления, полученные стихийным путём, часто не закрепляются и не используются ими.

Большую роль в определении качества детских представлений — их ясности и осознанности — играл метод обучения, основанный на принципе тесной связи представления и слова как в деятельности воспитателя (указания), так и в деятельности детей. Это, несомненно, определило и направление детского мышления.

Положительные результаты нужно отметить и в овладении детьми родным языком. Дети могут связно, содержательно, кратко изложить свою мысль, передать что-либо, внести свой замысел, справляются с употреблением придаточных предложений, владеют значительным словарём, употребляют в речи прилагательные, глаголы, понимают оттенки в употреблении слов.

Звукопроизношение у всех детей правильное. Дети очень чутко относятся к неправильному словопроизношению. Если представления детей характеризуются ясностью, то в отношении овладения родным языком следует отметить воспитанную у детей чуткость к языку (к ошибке в выражении и т. д.), которая служит лучшей гарантией его дальнейшего усвоения детьми.

В результате обучения и под его влиянием произошли определённые изменения в развитии детского восприятия и мышления, интересов, внимания, воли, воображения.

Так как детям давался определённый путь действий, то это организовало детское мышление, направляло работу детского ума. В ходе занятий дети стали легко воспринимать задачи, выдвигаемые перед ними, самостоятельно справляться с их решением, проявляя при этом много своеобразия в замысле, приёмах.

Повидимому, такая умственная работа определила и направление детского интереса, неизменно проявляемого ребёнком к занятиям с того момента, как только он осознал, что ему нужно идти предложенным путём. Существующие в советской дошкольной педагогике мнения, что детям-дошкольникам психологически ближе путь «собственного выбора» и что предложение детям определённого пути работы снижает детский интерес и активность, представляются нам чрезвычайно ошибочными. Также важно отметить проявление детьми интереса не только к содержанию работы, но и к самому её выполнению.

Опыт показывает, какое большое влияние оказало обучение на развитие внимания у детей, на способность детей внимательно, без напоминаний, прослушать указания к работе и, не отвлекаясь, выполнять её. Длительность обязательных занятий детского сада для старшей группы, указанных в «Руководстве», вполне отвечает возможностям детей. Следует указать также на то, что при принятой нами си-

стеме ведения занятий процесс восприятия и усвоения детьми содержания принимает более организованный характер и неизмеримо увеличивает познавательные возможности детей.

В результате роль занятий, основанных на обучении, можно было бы охарактеризовать следующим образом.

Обязательные занятия такого характера позволяют целенаправленно осуществлять намеченную программу работы со всеми детьми группы, давать детям представления и навыки, руководствуясь принципами обучения, а не хаотично, случайно, как это происходит в повседневной жизни. Это не следует понимать как какое-то противопоставление, умаление значения тех представлений, которые дает воспитатель детям в повседневной жизни. Важно то, что определённый круг представлений и связанных с ним отношений к окружающему, а также навыков, должен усваиваться в системе обязательных занятий, для того чтобы стать прочным достоянием всех детей группы.

Обучение, проводимое на занятиях, обеспечивает положительное качество представлений, навыков, отношений, делая их более устойчивыми в сознании детей. Обычное понятие о роли занятий в разрешении вопроса о получении детьми большего количества представлений и навыков не является полностью правильным. Организованный путь обучения позволяет проделать большую по объёму работу, но ещё важнее то, что особое качество полученных детьми знаний оказывает влияние на расширение детского кругозора.

Как дети учатся заниматься

Итак, двадцать семь детей старшей группы детского сада в возрасте шести лет отныне становились объектами нашего опыта. Наше намерение заключалось в том, чтобы, сообразуясь с возможностями детей и, вместе с тем, создавая эти возможности, приучать их к определённой организованной умственной работе. В ходе работы с детьми постепенно уточнялся и метод их воспитания и обучения. С первых занятий мы столкнулись с тем, что возможности детей различно выявлялись в деятельности свободной, протекающей по их замыслу и в деятельности, направленной указаниями. Валерик Г. в течение 30—40 мин. рисует «автомобиль» и проявляет при этом большое усердие и искусство в изображении формы, расцветки, но отвлекается по любому поводу, когда рисует по указанию «повторить один и тот же узор».

Первые пробы сводились к тому, чтобы направить внимание детей на выполнение простого требования — вылепить из глины два одинаковых предмета (какие они захотят), нарисовать «человека». На это предложение в группе послышались возгласы: «Я не умею», «И я, и я». При пояснении, что нужно нарисовать большого человека с головой, шеей, туловищем, ногами, дети успокаиваются, принимаются за работу и заканчивают её без просьбы о помощи. Валерик Г. рисует рядом с «человеком-капитаном» парусное судно, многие из детей также рисуют что-либо дополнительно к изображаемому ими «человеку». Только отдельные дети сосредоточивают своё внимание на предложенной деятельности; чувствуется нервное отношение к работе, друг к другу — капризы, раздражительность. Призывы и внушения только на короткое мгновение изменяют ход дела, затем прежнее состояние группы берёт верх.

Типично поведение Юры Р. Он был воспитанником детского дома, теперь усыновлён, поступил в группу в сентябре. Крепкий, цыганского типа мальчик, живой, подвижный, умный, своеволен в проявлениях.

Слушает указания спокойно. Приступает к работе, но сразу тережится, осматривается по сторонам, медлит, выжидает, сердится, подражает кому-либо из детей, говоря: «Как это делать? Не умею!» Делает по-своему: «Ну, я так буду делать». Работы не выполняет ни по указаниям, ни по-своему.

От занятия к занятию становится внимательнее к работе окружающих его детей (указаниями ещё не руководствуется), рассматривает их работу сначала с раздражением, позднее — с вниманием. О неудачах Юре не напоминают, оставляя работы в таком состоянии, какими они выходят из его рук.

В группе оказались дети, различные по организованности поведения, навыкам умственной работы, по опыту, по индивидуальным данным, и это обязывало нас не требовать и даже не ожидать на первом этапе от всех детей группы одинаковых усилий, однородных проявлений.

Работа по указаниям открывала большие возможности для наблюдений за детьми. Эти занятия создавали общую основу работы всей группы детей в целом, на фоне которой выступило индивидуальное, характеризующее отдельных детей. Наблюдение за тем, как дети воспринимают указания и следуют им, явилось составной частью педагогической работы с детьми.



Рис. 2. Юра Р. указаний не слушал, смотрит как вырезает сосед
Снимок иллюстрирует подражательную деятельность ребёнка. Не умея ещё слушать указания воспитателя, не придавая им значения, ребёнок руководствуется тем, как поступают окружающие его дети

Моральное воздействие на детей в первый период по необходимости было сильным (напоминания, замечания, привлечение внимания к работе путём убеждений). Моральные влияния в этот период остаются чисто внешними, не пробуждают активного отношения детей, существенно не изменяют их поведение.

Группа детей по-разному воспринимает указания. Здесь вновь обнаруживается то явление, на которое мы уже обращали внимание в связи с одной из наших работ¹.

Всего 6—8 детей в группе слышат указания, понимают их, руководствуются ими в работе, достигают результата. Они проявляют известную активность в процессе занятия: в случае непонимания задают вопросы, оценивают работу других детей и собственную работу с точки зрения полученных указаний.

Поведение остальных 18 детей, их отношение к указаниям также далеко не однородно. Группа из 8—10 детей проявляет себя таким образом: слушают указания, в какой-то степени придерживаются их при работе, но, в отличие от первой группы, проявляют в этом полную несамостоятельность. Если же контролируют свою работу, то просто сравнивают её с работой других детей. Сразу же возникает подражание любому примеру. Результаты работы слабые.

Наконец, третья группа (из 8 детей) не приближается даже к самым простым требованиям, например: слышать, что им говорят. Характерно, что они совсем не слышат и не понимают указаний, хотя, как и все дети, прослушивают их и даже с видимым выражением внимания.

Таково было состояние группы в течение ноября, декабря, января. Занятия по указаниям велись 2—3 раза в неделю. В проведении занятий сохранялся принцип индивидуального подхода к проявлениям детей, влияния на их поведение самой системы, самой практики постоянной работы по указаниям и ограничение всяких «моральных внушений» — призывов к вниманию, положительных и отрицательных оценок, замечаний по поводу качества работы и поведения. Становилась совершенно очевидной вся беспомощность подобных усилий воздействовать на поведение детей, когда большая часть группы не усваивала метода работы, не усваивала требований, обращённых к ним. Может показаться странным и даже невероятным то обстоятельство, что группа детей, большинству из которых минуло шесть лет, оказывается неспособной выполнить самую простую работу, основанную на определённых требованиях, и эти же дети прекрасно занимались тогда, когда им предлагалась работа, которую они делали, руководствуясь своим собственным опытом. Но факт оставался фактом. Мы имели дело с различной установкой детей на деятельность по предложенному пути, и на деятельность по правилам, извлечённым детьми из собственного опыта. Самым длительным по времени и самым трудным для детей по психологической установке было осознать, что им предлагается действовать определённым образом, а не так, как они хотят.

Вся последующая работа проверки этого явления в других группах детей этого же возраста целиком подтвердила это положение. Так, половина общего количества детей старшей группы на предложение «нарисовать узор, повторяя один и тот же рисунок», не выполнила этого указания.

Указания, которые были положены в основу занятий в дальнейшем, становились несколько сложнее; но как нужно делать, указывалось более детально. Теперь это уже были определённые требования, которыми дети обязаны были руководствоваться в занятиях.

Перейдя через самый трудный этап — осознание того, что следует действовать как сказано, а не по-иному, — дети стали проявлять но-

¹ «Некоторые вопросы организации занятий», Журн. «Дошкольное воспитание», 1945, № 7.

вые качества. У них появилось сознательное отношение к тому, что им говорят, установка на слушание, наметились кое-какие требования в своей работе, попытки оценить её.

Так, Юра Р. попрежнему был недоволен, но это недовольство теперь направлялось уже на собственную работу. Он её начал видеть, она приобрела для него определённое значение. Не слышно: «не буду», «не хочу», «не умею».

Проявление детьми сознательности

Постепенно дети переходят к сознательному усвоению приёмов умственной работы. Наиболее характерным проявлением этого перехода является подражательность. Как известно из опыта повседневной работы с детьми, дети охотно подражают друг другу; самостоятельно действуют обычно немногие. Обучение через указания делает для ребёнка тот или иной материал предметом его осознания, требует от него известных умственных усилий, сосредоточенного внимания, наблюдательности.



Рис. 3. Таня С. и Валерик Г., прослушав указания, самостоятельно занялись работой

В указаниях детям даются приёмы их работы. Идя этим путём, дети приучаются действовать самостоятельно, сознательно достигать определённых результатов

Каким же образом от подражательности, от механического заимствования приёмов и способов работы дети переходят к сознательному выполнению и подтверждается то, о чём говорит психология: «действие становится поступком по мере того, как формируется сознание»?

Дети начинают всё активнее присматриваться к работе других, причём, если раньше какой-либо приём переносился ими механически в свою работу, то теперь дети сравнивают свою работу с тем, как де-

лают другие. В ходе занятия они поднимаются с мест, рассматривают работы друг у друга, собираются группами в 2—3 человека, молча наблюдают, как работают другие. Мы не мешаем этому первому проявлению детской активности в осознании ими общего характера работы. В этот период, наступивший спустя 1½—2 месяца после начала экспериментальных занятий, значительная часть детей работала уже в соответствии с указаниями воспитателя.

Дети «открывают» указания, они становятся для них значимыми. Если до сих пор они относились к ним безразлично, то теперь появляется потребность услышать, узнать. Активность детей направляется на данном этапе уже в адрес воспитателя: «Вы быстро показали», «Мало показали», «Я не слышал», тогда как раньше они стремились посмотреть, а как у других детей? Это были первые шаги к осознанию детьми общего направления работы всей группы и себя как части этого целого. Практически у детей начало формироваться иное отношение к словам и действиям воспитателя. Из привычных, повседневных отношений с воспитателем для ребёнка стало выделяться что-то очень существенное, сказанное и сделанное воспитателем, влияющее на ход занятия ребёнка. Дети начали ориентироваться на воспитателя из побуждений, связанных с выполнением их работы, тогда как раньше они ориентировались на других детей.

Нам представляется, что проявление детьми подражательности зависит от системы руководства детьми, а не является возрастной закономерностью как таковой. Там, где воспитателем отчётливо установлен путь работы детей, взаимоотношения детей друг с другом не принимают характера подражания. Там, где это выделено недостаточно, дети идут по пути подражания тем, которые обладают большим опытом, лучшими навыками, знаниями, и таким образом восполняют недостающее руководство взрослого.

Современная практика ведения занятий по принципу предложения тем и заданий как раз наталкивает детей на заимствование приёмов и способов работы друг от друга, поскольку от воспитателя исходит только общее направление работы — что нужно делать и некоторые общие советы, а как делать, т. е. самый путь исполнения, не устанавливается. В силу того, что познавательная деятельность детей остаётся фактически ненаправленной, мало организованной, эпизодической, у них практически закрепляется установка: ориентироваться на слова и действия воспитателя только в общем направлении работы (как этого и требует воспитатель), в определении же конкретных способов — на собственный опыт и на опыт других детей.

Освоение детьми работы по указаниям изменило характер и самой деятельности детей в занятиях. Характерные черты этой деятельности в виде проявления неустойчивого внимания, слабой волевой направленности, подражания другим, стремления к смене деятельности, постоянных поисков одобрения взрослыми своей работы, достижения результатов без сосредоточения на самом процессе работы, невнимания к качеству выполненного, — сменяются во второй половине года иными проявлениями: самостоятельностью в разрешении поставленной задачи; вниманием к указываемому пути работы, сосредоточением на одной деятельности; стремлением к совершенствованию работы; умением видеть недостатки своей работы; ответственностью и самостоятельностью в её исполнении — всё это и обусловило проявление детьми сознательной дисциплины.

Развитие у детей самооценки, отношение их к оценке взрослого

В самом начале работы с группой мы встретились с характерным проявлением детей, хорошо знакомым практикам: по окончании предложенной работы те дети, которые её исполнили, стремятся получить оценку: «так ли у них сделано?»; буквально, только у 2—3 детей этот вопрос выражал одновременно и убеждение, что они сами знают, что справились с работой. В подавляющем же большинстве это было чисто бессознательное стремление каким-то образом обратить внимание на свою работу; никакой подготовленности детей к самостоятельной оценке пока не было.

Ответом на эти проявления детей было сдержанное разъяснение недочётов в их работе, с напоминанием того, как предлагалось сделать: «Подумай сам, так ли сделано, как сказано было?».



Рис. 4. Юра Р. спустя полтора месяца с начала года без побуждения выражает желание ответить

Мальчик вполне овладел работой по указаниям и даже стал проявлять творческие приёмы её выполнения

Мы уже говорили, что к этому периоду исполнение работы детьми приобрело характер некоторой однородности — большинство детей уже следовало указаниям воспитателя. Дети получили широкое поле для наблюдений и сравнения своей работы с работой других детей. Но только одно это обстоятельство не отличало бы нашей методики от обычной. Основное заключалось в том, что дети начали активно усваивать работу по указаниям воспитателя, и общий ход работы в группе воспринимался ими как осуществление этих указаний всеми без исключения. Желание детей помочь тем, которые не справились со своей работой, столь ярко выявленное и осуществлённое детьми на предыдущем этапе, стало всё меньше и меньше находить себе простора.

Всё больше дети начали получать ответ — «Я сам». Дети становились самостоятельнее. Слабая в занятиях девочка Л., закрывала свою работу руками в знак молчаливого протеста против «помощи». Она не хотела воспользоваться той помощью, которую она до этого принимала не только охотно, но и искала её. Обычно около её стола толпилось несколько человек «помогающих», наиболее усердные из которых беззастенчиво делали всё сами, а Л. была только наблюдателем. Теперь картина изменилась. «Помощники» — наиболее развитые дети, увидели, что уменьем выполнять работу владеют уже все дети без исключения. После очередного обхода группы эти дети начинали возвращаться вновь к своей работе, доделывали её. Возникали просьбы о разрешении переделать свою работу: «Чтобы было лучше», «Я не так сделала».

Теперь уже дети не кричали: «Как у меня, хорошо?», а скромно ждали оценки своей работы, подходя уже критически к сделанному. Юра Р., Валерик Г. и другие, три месяца назад не терпевшие замечаний по поводу плохо исполненной работы, отвечавшие: «Ну и пусть», «Ну, и так ладно», теперь встревоженно и смущённо сами указывали на свою работу. Валерик Г. с торжеством принёс рисунок с мастерским изображением автомобиля и смущённо заявил по поводу рисунка, выполненного по указанию, «что грязно здесь».

Юра Р. со свойственной его характеру остротой отношения переживает недостатки своей работы. На случайно заданный вопрос: «Как, Юра, у тебя идут занятия?», он ответил горьким плачем. Оказывается, сегодняшняя работа не удовлетворила его самого. Торжество или недовольство работой начинали появляться у детей в результате собственного отношения к работе. Откуда оно явилось? Оно явилось, развилось на основе работы по указаниям. В указаниях мы приучали детей идти по определённым пути. Это послужило основанием к тому, что дети нашли основание для проверки своей работы. А так как указания — это в большинстве случаев показ, пример, образец, пояснение, то совершенно очевидно, что дети получают в них сильную опору для своего развития. Появилось стремление контролировать свою работу, сравнивать её выполнение с тем, как было сказано делать, сравнивать с тем, что получается у других, искать путей совершенствования её. Это придавало иной характер поведению детей на занятиях — начали утверждаться самостоятельность и организованность.

В практике советской дошкольной педагогики метод самоконтроля до сих пор не нашёл конкретного применения. Мы убедились в том, что на занятиях самоконтроль зависит от указаний. Действуя предложенным способом, ребёнок идёт не по пути механического выполнения работы — перед ним каждый раз ставится та или иная умственная задача и ставится так, что от него требуется активное мышление. Если в системе Монтессори ребёнка организует дидактический материал, то у нас ребёнка организует поставленная перед ним та или иная умственная задача, путь для решения которой также определён до той степени, чтобы исключить всякую возможность механического исполнения.

Самоконтроль охватывает разнообразные проявления детей, вплоть до контроля над своим мышлением. Приводим пример.

Дети должны были составить задачи на сложение.

1-й ребёнок: «По морю ехало три корабля, к ним присоединились ещё два, стало пять».

2-й ребёнок: «Ехало по морю» — так не говорят!»

Воспитательница: «А как лучше сказать?»

2-й ребёнок: «Плыло».

Валерик Г. формулировал свою задачу так: «По земле ехали три машины» — интонацией подчёркивал сознательно употреблённое им слово «земле» для того, видимо, чтобы оправдать слово «ехали», использование которого только что было осуждено.

Всё это дало нам основание сделать вывод, что дети: 1) становятся внимательны к словам и действиям воспитателя; 2) не нуждаются уже в напоминаниях и повторениях, не ищут их; 3) не требуют помощи воспитателя, прибегают к ней лишь в явно затруднительных случаях; 4) не беспокоят соседей своей работой, не отвлекают их; 5) перестают подражать; 6) ценят в своей работе не только её выполнение, но и качество этого выполнения.

Осознанность детьми своего поведения становится совершенно очевидным явлением.

Новым в поведении детей является и то, что дети начинают просить разрешения переделать работу, причём эта просьба формулируется ребёнком самостоятельно, в результате осознания им каких-либо расхождений, уловленных им между образцом (если образец нагляден) и собственной работой.

Как показывает опыт работы уже многих групп, работающих по указаниям, осознание ребёнком проделанного, сравнение своей работы с требованиями, данными в указаниях, идёт медленным путём, проявляется очень индивидуально, но составляет самую существенную сторону развития детей. Может быть, в этом стремлении детей переделать свою работу применительно к требованиям и проявляется впервые мотив — научиться. Ведь в свободной деятельности ребёнок неоднократно переделывает, например, постройку, но там он не руководствуется требованием, поставленным перед ним, как это имеет место в данном случае.

Отношение к ошибкам, допущенным детьми при выполнении работы

К числу основных вопросов нужно отнести вопрос о том, как подходить к ошибкам, которые дети допускают в работе; эти ошибки довольно многочисленны, так как путь усвоения указаний детьми затягивается на один-два месяца. Мы, как уже было отмечено, не спешили исправлять ошибки, сделанные детьми; больше того, мы воздерживались от каких-либо замечаний отрицательного характера по поводу работы многих детей, направление работы которых не совсем правильно или даже совсем неправильно. Наш практический опыт работы по указаниям свидетельствует о том, что дети медленно осваивают привычку слушать указания (внешняя дисциплина). Но ещё труднее детям усвоить указания как правила действий. Они долго этих правил не слышат, медленно развивается способность слушать, о чём идёт речь, запоминать сказанное, понимать его как правило для себя. Пока с детьми не будет проведено несколько занятий по указаниям, пока они на своём опыте не убедятся в том, как важно то, что говорится, до тех пор всякие замечания ни поведению ребёнка, ни качеству выполненной им работы не помогают, а даже мешают, препятствуют разви-

тию у ребёнка самостоятельности мышления, толкают его на механическое выполнение подсказанного, воспроизведение «под диктовку».

Приученный к постоянному контролю и индивидуальной помощи (оказываемым без учёта того, насколько ребёнок потрудился сам), ребёнок не может спокойно и терпеливо выждать и сознательно использовать помощь как дополнение к своему труду, а не как труд за него. Мы же не собираем работ от детей, а они их приносят сами. Всё дело в том, что пока ребёнок не слышит и не понимает того, что сказанное важно для всего его последующего действия, он оказывается не в состоянии составить себе более или менее ясное представление о правилах работы из отрывочных замечаний, бросаемых ему воспитателем. Индивидуально же поработать с ним здесь же на занятии воспитатель не может.

Для нас очевидно, что практике контроля и оценке результата занятий детей должна предшествовать практика работы по указанию. Поэтому же минимальными должны быть и дисциплинирующие замечания, делаемые только в случае крайней необходимости.

Е. И. Тихеева указывает два пути исправления ошибок детей: первый путь — самоконтроль с помощью материала, механически не позволяющего оставить ошибку неисправленной — путь менее ценный; второй — путь психологического контроля при поддержке внимательности и воли, — путь наиболее ценный по своему педагогическому значению. Е. И. Тихеева замечает, что ошибки, связанные с определённым представлением (цвета, оттенка, тона), не могут быть исправлены механически, — поэтому важен второй путь.

Как показывает опыт, предложенные детям в указаниях пример, показ, образ, способ действия настолько оказываются значимыми в развитии детей, что постепенно становятся для них средством самоконтроля. Исправление ошибки в работе ребёнка, если не было предварительной соответствующей подготовки, в большинстве случаев не является исправлением ошибки в его сознании. Ребёнок делает исправления бессознательно, уступая настоянию и авторитету взрослого. Здесь нет ещё той самостоятельности, которая развивается только постепенно и только в ходе работы ребёнка по указаниям.

Мы избрали путь развития детского сознания и самосознания, положив в основу принцип обучения через указания:

- а) указания дают ребёнку путь работы;
- б) в них заключены условия для развития самоконтроля;
- в) самоконтроль является показателем развития у ребёнка самосознания, активности, в условиях соответственно организованного педагогического процесса.

Почему активность детей по-иному проявляется в практике ведения занятий в детских садах и какая активность педагогически ценнее?

При рассмотрении этого вопроса мы легко обнаруживаем зависимость характера активности детей от принципа организации педагогического процесса. Организация занятий детей по методу заданий предоставляет детям возможность действовать, как они хотят, но в рамках задания. Ребёнок не направляется на выполнение задания определённым путём. Стихийность, которой предоставлены дети, вызывает столь же стихийное вмешательство воспитателя. Вот почему стремление непременно исправить ошибки в работе детей можно считать компенсацией недостающего общего руководства детьми.

Умственная активность детей и их внешняя организованность

В ходе воспитания и обучения детей в занятиях со всей очевидностью проявилась связь внешней организованности, дисциплинированности детей с их внутренней организованностью. Внутренняя организованность детей в нашем опыте есть не что иное как результат умственной активности детей.

Из широкой практики известно, насколько организованы могут быть и бывают дети-дошкольники в такой деятельности как свободная игра, свободное рисование и т. д. Совершенно очевидно, что эта организованность является продуктом того внутреннего процесса, который происходит в ребёнке, продуктом определённой эмоциональной и интеллектуальной работы.

Какова организованность и дисциплинированность детей на занятиях по указаниям, где дети должны проявить произвольное внимание, в отличие от того в значительной степени произвольного внимания, которое проявляется в игре? В занятиях по указаниям детям предлагается действовать определённым образом, здесь нет возможности для переключения внимания.

Факты говорят о следующем. По мере того, как дети овладевали работой по указаниям (период этот длился в группе, примерно 1½ — 2 месяца), внешние проявления детей характеризовались всё возрастающей степенью их внимательности.

12/III 1946 г. Все дети очень внимательны к указаниям воспитательницы, в результате чего с её стороны отсутствуют призывы к детям быть внимательными, отсутствуют дисциплинирующие¹ указания. Состояние внимания на речевых занятиях такое же хорошее, как и на тех, где включена ручная работа. Наблюдается уже умение заниматься, а именно: 1) дети умеют теперь слушать всей группой; 2) они слышат и слушают указания и осознают их; 3) дети научились сосредоточиваться на своей работе.

1/IV 1946 г. Все дети работают по указаниям. Заметно, что некоторые (Таня) испытывают удовольствие от этих занятий. На днях несколько детей сказали воспитательнице: «Спасибо за занятие!». Часто слышатся вопросы: «Какое завтра будет занятие?», «Чем мы будем заниматься?».

Два ежедневных двадцатипятиминутных занятия в период марта — апреля проходят при организованном внимании детей; характерно отсутствие дисциплинирующих указаний. Самые неуравновешенные дети (Валерий Г. и др.) не требуют замечаний. С группой становится легко работать. Появилась новая особая черта — послушание детей, которая до сих пор не обнаруживалась. Несколько слов, сказанных воспитателем на занятии, во время игры, на прогулке, оказывают всегда своё действие на детей. А как глухи были дети к этому в первый период! Для нас ясно, что сказалась работа по указаниям.

Обычно в детских садах прилагается много усилий к тому, чтобы дети были дисциплинированы на занятиях. Воспитателей беспокоит то, как возьмутся дети за дело, как поведут себя дети неуравновешенные. Особенно сильно это беспокойство сказывается в присутствии посторонних. К сожалению, часто эта забота о правилах внеш-

¹ Дисциплинирующими названы указания, призывающие детей быть внимательными, не шуметь и т. д.

него порядка в поведении детей мало связана или почти не связана с «внутренним» порядком той умственной работы, которую ведёт на занятиях ребёнок. Вопрос ставится так: дети должны быть дисциплинированы, потому что это — занятия. А следовало бы сказать: дети дисциплинированы, потому что они занимаются.

Дисциплинированность поведения детей на занятиях в наших условиях является результатом влияния на детей самой умственной работы, проводимой ими определённым образом в организованном порядке. Организованная умственная работа оказывается сильнейшим фактором нравственного воспитания детей.

Во всяком случае в период от шести до семи лет влияние это превзошло все наши ожидания по отношению даже к самым неорганизованным детям. Может быть, сказалась особая податливость этого возраста, а может быть, в наших руках оказался ключ к воспитанию дисциплинированности детей этого возраста. Во всяком случае ни один из детей не тревожил больше своей неорганизованностью.



Рис. 5. Занятия в группе. Рассказывание по картинке

Валерик Г. и Таня С., прослушав указания, рассматривают картинку, прежде чем принять участие в общей беседе. Фиксирован момент индивидуальной работы детей в группе. Для них стало обычным сосредоточение внимания на индивидуальной работе в процессе групповой работы

Возраст от 6 до 7 лет — это возраст особых возможностей развития. В этот период замечается появление у детей развязности, которая редко наблюдается у пятилеток. Мы встречаемся с претензиями родителей, отдающих детей в детский сад в этом возрасте, на то, что дети, до того времени скромные, вдруг становятся развязными. Все эти явления намечались у нас, но им не дали развиваться, а направили их в русло организованной работы. Повидимому, этой-то умственной работы и недостаёт детям данного возраста.

К характеристике наших опытных групп остаётся прибавить такие показатели, как спокойное и сосредоточенное отношение детей к занятию, обычную задержку за работой уже после того, как было решено кончать занятие, редкие случаи замечаний, относящихся к по-

ведению детей и добровольную дисциплину в поведении детей, объясняемую интересом детей к занятиям.

Характерные черты метода работы детей

Результаты работы с детьми по указаниям превзошли наши ожидания. Стало вполне очевидным, что дети 6—7 лет могут проявить себя вполне организованно на занятиях как индивидуальных, так и групповых. Стало очевидным также и то, что занятия развивают у детей особые черты их личности, их психики. Обычно указывается на характерную черту детской психики — неустойчивость внимания. Внимание детей на занятиях, протекающих по указаниям воспитателя, становится произвольным с известными чертами устойчивости. Восприятие и мышление становятся направленными и речь организованной. Дети овладевали методом умственной работы, причём такого рода умственная работа радовала детей, становилась их потребностью.

Но наиболее характерным показателем являлся активный, можно даже сказать, творческий характер самой умственной работы детей. Шаблон был чужд их мышлению.

Это качество, исключительное по своему значению для характеристики развития советского ребёнка и приёмов советской педагогики, было обнаружено нами путём сравнения метода работы детей опытных групп с методом работы детей тех детских садов, которые не вели систематической работы по указаниям.

Детям опытной и двух контрольных групп была предложена такая задача:

Счёт парами в пределах 10. Складывание из спичек: флажка, растения.

Указания: «Сложить флажок из спичек надо так: из одной пары спичек сложить палочку для флажка (положить одну спичку над другой), из остальных — как бы материю для флажка; надо все оставшиеся спички положить в ряд одну с другой, поперёк (показывается жестом руки). Когда флажок сложите, надо будет посчитать: сколько пар спичек пошло на материю флажка, сколько спичек. Сколько пар спичек пошло на палочку для флажка, сколько спичек. Сколько всего пар спичек пошло на флажок; сколько спичек понадобилось для флажка. Потом зарисовать флажок. Не рисовать, а зарисовать — провести линии, похожие на спички, и столько провести линий, сколько спичек. Складывать флажок надо на столе, а не на бумаге».

«Теперь надо сложить растение так: из двух пар спичек сложить стебель растения, а из остальных спичек цветок растения и посчитать, сколько пар спичек пошло для цветка; сколько спичек. Сколько пар спичек пошло для стебля; сколько спичек. Сколько пар спичек пошло на всё растение; сколько спичек».

Предлагается зарисовать и растение.

Материал: набор спичек в количестве 10 на каждого ребёнка. Карандаши и бумага.

В этом занятии счётная задача была подчинена конструктивной задаче, являлась, так сказать, подсобной. В решении арифметической задачи детям указан был определённый путь, в решении конструктивной задачи — всё зависело от инициативы детей.

Дети опытной группы разрешили задачу почти блестяще. 22 ребёнка (из 25) правильно разрешили арифметическую задачу, сделали это сознательно, самостоятельно, осмысленно. Но самое главное, они

творчески разрешили конструктивную задачу, дав 15—19 вариаций в складывании. Дети точно следовали по указанному пути в счёте и творчески проявили себя там, где дело было предоставлено их инициативе.

Дети в контрольных группах прежде всего проявили неспособность слышать указания. Всё, что говорила воспитательница, было прослушано детьми с полным вниманием, при исключительной дисциплине группы, но дети выполнили работу, руководствуясь конструктивной задачей, счётная задача осталась в стороне. После повторения инструкции дети в большей мере следуют указаниям, но всё же соединить счётную и конструктивную задачу многие не могут. В руках у детей остаётся по несколько спичек, не использованных ими в конструкции флажка, растения. Но, может быть, конструктивная задача, привлекла к себе силы и внимание детей? Нет. Конструктивная задача, оказывается, решается детьми по шаблону, путём подражания. В итоге — из 18 конструкций только пять самостоятельных.

Однотипное решение детьми той или иной умственной задачи является не только результатом подражания их друг другу (это один из случаев), но встречается и тогда, когда дети самостоятельно решают вопрос. Так 23 ребёнка, располагая 4, 5 и 6 птичками на двух ветках, все без исключения решают задачу так: $2 + 2$, $3 + 2$, $3 + 3$. За детьми велось тщательное наблюдение, которое показало, что дети не подражали друг другу. Мы объясняем это явление отсутствием подлинно творческой умственной активности детей; дети решили задачу по наиболее лёгкому варианту. Работа детей по указаниям приводит в результате к тому, что дети осознают необходимость действовать определённым указанием путём, они овладевают этой установкой, поэтому легко воспринимают указания; вместе с этим дети приучаются инициативно и активно действовать там, где им предоставлена возможность индивидуально решить вопрос. Дети различают, что от них требуется в обоих случаях и умело связывают эти требования.

Детям опытной группы было предложено контрольное занятие: научиться составлять рассказы по опорным словам, направляющим детей на замысел.

«Говорю слова (указание): «музыка, флаги, улица, нарядные дети и взрослые», чтобы вызвать у детей необходимые представления.

При затруднениях предлагаю вопросы: Когда музыка играет на улице? Что делают взрослые, дети? Куда идут взрослые? Почему они туда идут?

Вопросы помогают ребёнку представить обстановку праздника.

В результате повторяю лучшие высказывания детей, связывая их в один рассказ, в котором даётся ясное и эмоциональное представление о празднике. По этому образцу дети должны составить свой рассказ.

В опытной группе дети с интересом отнеслись к предложенному, были активны в ходе занятия и в общем справились с поставленной перед ними задачей.

Таня: «Флаги к 1 мая висели на домах. Дети нарядные на праздник идут по улице и взрослые идут тоже нарядные с ребятами по улице... Музыка играет». Дети задают вопросы, уточняющие рассказ: «Почему они идут?», «Куда, на парад идут?»

Алик: «Люди пошли на парад. Кругом играют трубы».

Юра (добавляет): «И радио...».

Алик (продолжает): «Оркестр мы всегда видим...».

Таня: «Г. И.! Алик говорит не «те» слова». (Г. И. поясняет, что «те» слова Алик обязательно скажет.)

Алик: «Дети все шли нарядные, взрослые тоже. Они все шли на парад. Улицы все были увешаны флагами и портретами. Кругом был праздник 1 мая».

Шурик: «Люди пошли на парад. Ребята и взрослые были одеты в хорошие платья. Кругом играла музыка. На домах висели флаги, портреты. Знамена несут. Там висят плакаты».

Мила: «Шли люди на парад. День был хороший. Солнце горело (волнение в группе: «так не говорят»; выясняется, что можно сказать «сияло»). Красные флаги несли. Несли портреты вождей Ленина и Сталина, а на трибуне был Сталин и с ним Ворошилов. Все люди кричали: «Ура! Ура!».

Большинство детей группы рассказало, используя предложенные слова.

Иной результат получен был в контрольных группах. В первой группе результаты совсем ничтожные. После первых неудачных рассказов детей, воспитательница отказывается от рекомендованной нами методики руководства детьми и ведёт их по традиционной линии «творческих рассказов». Своими вопросами воспитательница окончательно уводит детей от тех указаний, которым они должны были следовать. Она спрашивает детей: «Кто ещё приветствовал демонстрацию?», «Как выглядели (?) улицы 1 мая?», «А если вечером выйти?»

Дети охотно отвечали, привлекая свой разнообразный опыт.

Во второй контрольной группе воспитательница усиливает указания дополнительными вопросами.

В результате в двух контрольных группах к наиболее связным и целенаправленным рассказам можно отнести такие:

— Народ шёл по улице, развевались флаги, играла музыка.

— Дети играли на музыке (поправка: играет музыка), а большие идут на парад с флагами.

— Взрослые и дети шли на демонстрацию смотреть всех вождей, развевались флаги, играла музыка.

— Старшая группа пошла на Красную площадь, заиграла музыка, дети были с маленькими флажками.

Сравнивая методы работы детей опытных групп с методом работы детей в тех детских садах, где воспитательницы делали первоначальные попытки введения указаний, мы неизменно обнаруживали значительное различие в работе детей:

Дети опытной группы:

1) умеют работать по предложенному плану, умеют сознательно им руководствоваться;

2) сознательно выполняют работу, проявляют самоконтроль;

3) проявляют инициативу и активность в разрешении вопроса, действуют индивидуально и самостоятельно;

4) дисциплинированы и проявляют интерес к решению умственной задачи;

5) работу выполняют с интересом, вниманием, заботятся о её совершенствовании.

Дети контрольных групп:

1) не владеют умением работать по указаниям: слышат, что нужно делать, но плохо воспринимают, как нужно делать;

- 2) действуют путём подражания, проявляют мало самостоятельности;
- 3) нет инициативы в разрешении задачи, поставленной перед ними, овладевают содержанием формально;
- 4) дисциплина привычной организованности, но не умственной работы;
- 5) интерес к работе незначителен.

В тех группах, где применялись уже указания, это резкое различие метода работы сглаживалось за счёт общего внимания детей к указанному пути работы (как), самостоятельного решения поставленной задачи, но всё ещё резко выступала недостаточная умственная активность детей, всё ещё они склонны были решать тот или иной вопрос наиболее лёгким, привычным путём, а поэтому оставались удовлетворёнными первым полученным результатом. Интересно, что при исключительной дисциплинированности на занятиях детей контрольных групп, качественные показатели их поведения, отношения резко расходились с показателями поведения детей опытных групп.

Состояние это преходящее, оно лишь этап при переходе к осмысленной работе детей и что показатели работы на занятиях опытных групп могут стать всеобщим достижением, но лишь при условии руководства развитием детей.

Таким образом, обучение на занятиях оказало влияние на развитие детей, на развитие различных сторон детской психики, интеллекта, на воспитание у детей определённого отношения к организованной умственной работе, овладение приёмами этой работы.

В основном дети овладели программным материалом старшей группы детского сада.

Эти показатели мы считаем значительно превышающими результаты экспериментальной работы Ю. И. Фаусек¹. Нам неизвестны какие-либо другие данные, с которыми можно было бы сравнить полученные нами результаты. Общеизвестно, что дисциплина детей на занятиях в детских садах Монтессори поражала наблюдателей, так же, как и метод работы детей. В монтессоровских детских садах вырабатывались индивидуальные умения детей в изоляции от коллектива, от групповой работы, от тех взаимоотношений, которые складываются в группе. Ю. И. Фаусек отмечает неподготовленность своих детей к работе в школе, организованной по классно-урочной системе. Поэтому она вслед за Монтессори стремится перенести принятую систему в I класс школы.

Наши дети привыкают заниматься индивидуально и самостоятельно, что мы считаем чрезвычайно важным, и полагаем, что личные усилия должны воспитываться у детей с раннего возраста. Но педагогически очень важно своевременно приводить эти индивидуальные усилия ребёнка и их результаты в связь с усилиями и результатами всего коллектива. Дети опытных групп вполне способны принимать участие в работе группы.

Они самостоятельны в индивидуальной работе и проявляют неизменно самостоятельность мышления, действия, инициативу, когда участвуют в работе группы. Дети умеют слушать и понимать взрослого, относить сказанное всем к своей работе, понимают что от них требуется (умеют повторить сказанное, пояснить); умеют слушать других детей и быть при этом внимательными (произвольное внимание),

¹ Фаусек Ю. И., Детский сад по системе Монтессори. Берлин, 1920.

активными, проявлять инициативу, быть дисциплинированными в групповой и индивидуальной работе. Характеристику возможностей участия детей в групповой работе и проявления этих сторон развития мы показываем в следующем разделе.

Взаимоотношения в группе

Возможность воспитания и обучения детей на ранних ступенях развития зависит от тех взаимоотношений, которые могут быть установлены между взрослыми и ребёнком. Установление этих взаимоотношений является основанием и для воспитания ребёнка и для его обучения. Всё зависит от того, будут ли созданы условия для проявления активности ребёнка, а для воспитателя — возможность использовать эту активность ребёнка для воспитания и обучения.

Начиная с младенческого возраста, возможности взаимоотношений ребёнка и взрослого становятся всё более разнообразными: сначала это физические общения, затем различные формы речевого контакта, наконец, появление разнообразной деятельности, при помощи которой ребёнок входит в жизнь. Ушинский, обращая внимание на развитие у детей «способности слушать, что ему говорят, и отвечать на вопросы» как на признак, по которому можно начинать методическое обучение детей, повидимому, затрагивал именно вопрос взаимоотношений, которые могут быть установлены между взрослым и ребёнком (ребёнок может более или менее организованно слушать взрослого и отвечать ему), т. е. те элементарные отношения, при которых возможно обучение.

Действительно, до тех пор, пока эти возможности у ребёнка не развиваются — самый простой методический план неосуществим. Первоначальное методическое обучение требует того, чтобы ребёнок был способен слушать, что ему говорят. Что это значит? Это значит, что он должен уметь сосредоточиться на слушаемом, понять сказанное, т. е. быть способным войти в такие взаимоотношения со взрослыми, при которых это слушание станет возможным.

Что можно сделать, если ребёнок не способен отвечать на вопросы в такой мере, чтобы взрослый мог убедиться о степени понимания и усвоения предложенного детям?

Ведь нет других способов вести дело воспитания и обучения, кроме способа воздействия на ребёнка (словом, показом) и выявления активности ребёнка (задать вопросы, отвечать).

Тот или иной метод оправдывает себя только тогда, когда он позволяет установить правильные взаимоотношения педагога и ребёнка.

На ступени дошкольного возраста взаимоотношения педагога (взрослого) и ребёнка открывают большие возможности для воспитания и обучения, чем на ступени младенческого возраста. Самой замечательной стороной развития этого периода выступают способности ребёнка понимать обращённые к нему вопросы и отвечать на них. Постановка вопросов перед ребёнком является уже средством воспитания и обучения.

Взаимоотношения ребёнка и воспитателя в детском саду существенно дополняются ещё взаимоотношениями с коллективом. Как ребёнок может быть активен в группе и как может быть активна вся группа детей по отношению к отдельному ребёнку — является очень важным вопросом. Опыт работы показывает, что взаимоотношения в группе

определяют решение многих методических вопросов ведения занятий с детьми. Роль группы в развитии каждого отдельного ребёнка обязательно должна быть положительной. Ребёнок ничего не должен терять, пребывая в группе, а, наоборот, — получать.

Как показывает опыт, в поле зрения ребёнка младшей группы преимущественно находится воспитатель с его действиями по отношению к данному ребёнку.

В средней группе наиболее слабым местом остаётся недостаточная активность ребёнка по отношению к ответам детей в группе.

В старшей группе все стороны взаимоотношений становятся доступными ребёнку, открывая новые возможности педагогической работы.



Рис. 6. В а л е р и к задает А л и к у вопрос: „Какой лес нарисован на картинке — сосновый или берёзовый?“

Зафиксирован типичный момент групповой работы шестилеток, когда на деятельности одного из детей — рассказе, вопросе, ответе — организуется группа в целом. Дети активно участвуют в таком занятии



Рис. 7. Какой же нарисован лес? А л и к всматривается в картинку для того, чтобы ответить на вопрос. Заметно сосредоточение всей группы на той же картинке

В условиях нашей работы ответы других детей как будто бы приобрели для отдельного ребёнка существенное значение. Проявилось это на следующем факте: в первом полугодии работы со старшей группой не налаживались занятия речевого характера, успех которых зависел от активности всей группы. Получалось так, что ответы одних не интересовали других. Дети вели себя так, будто бы группы не существовало. Но по мере того, как дети всё больше входили в работу по указаниям, менялось их отношение к работам других. Понимая уже сходное и оценивая результаты работы на основе полученных ими указаний, дети начинали активно и сознательно сравнивать, следить за

ходом дела в группе. Если при занятии с материалом дети делали замечания, которые трудно учесть, уловить, то в занятиях речевого характера, вовлекающих в работу всю группу (писание письма, задавание вопросов по картинке и т. д.), с полной очевидностью обнаруживались новые черты поведения детей. Детей начинали интересовать и высказывание, и вопросы, и ответы других детей — они уж становились требовательны друг к другу, понимая, насколько активность одного связана с активностью другого. «Ты меня не слушала!», — досадливо говорит Юра в ответ на замечание девочки, что он «не так сказал». Поправки, дополнения, изменения, при самом внимательном и серьёзном отношении к речи друг друга, — стали обычной активностью детей. Интересно, что в начале года эти проявления были у нескольких детей, но они часто возбуждали насмешки всей группы. Теперь серьёз-



Рис. 8. Валерик Г. ждёт ответа Алика

Характерным моментом для поведения детей, работающих по указаниям, является активность и сосредоточенность как отдельных детей, так и всей группы. Слушают, ждут, что ответит Алик



Рис. 9. Валерик с удовольствием дополняет ответ Алика. Он больше рассмотрел подробностей изображённого на картинке. Дети обычно принимают с удовольствием поправки и замечания, которые им интересны и кажутся справедливыми. Но это происходит уже тогда, когда дети научаются руководствоваться указаниями

ное и внимательное отношение проявили все дети, включая тех, кого мы считали подающими мало надежды к такой сложной организации — слушать вопросы, ответы, рассказы, часто даже не сопровождаемые демонстрацией какого-либо наглядного материала.

На занятиях стала возможна групповая работа словесного, речевого характера. Вызов до 8—12 детей в занятие стал обычным явлением, в то время как в начале года с трудом удавалось сосредоточить внимание группы на активности 3—4 детей. Результатом этой заинтересованности детей групповой работой, воспитания умения в ней участвовать явились хорошая дисциплина и активность детей на занятиях.

Таким образом, стало очевидным, при каких условиях может протекать групповая работа с детьми, начиная от простых её форм до самых сложных. Самым сложным для детей являются занятия типа беседы, организованной в самой элементарной форме.

Таким путём устанавливается преемственность между детским садом и школой в организации познавательной деятельности, подготавливающей детей к переходу к классно-урочной системе работы школы.

Воспитывающее влияние занятий

Вопреки предположениям, в нашем опыте не произошло конфликта в отношениях детей к занятиям и играм. Дети не противопоставляли одно другому, а как-то хорошо поняли внутреннее различие этих видов деятельности и сообразно этому вели себя. Мы уже ранее говорили о том, что в нашем практическом опыте ведения занятий воспитатель был строго ограничен в воздействии на детей, избегая убеждения, внушения. Этим мы хотели наиболее отчётливо выделить воспитывающее влияние на детей самой их работы.

В результате мы получили возможность утверждать, что отношение детей к занятиям по указаниям есть проявление их глубокого интереса к своей организованной умственной работе. Девочка, пришедшая в группу из другого детского сада, после нескольких недель сказала: «А у нас не такие были занятия, там мы только так сидели».

На каждом занятии по указаниям дети с интересом занимались умственной работой. На протяжении нескольких месяцев ведения занятий не возникало надобности в каких-либо замечаниях в отношении дисциплины детей.

Не менее интересно и то обстоятельство, что определённая направленность мышления детей в занятиях отразилась на других сторонах деятельности детей, например, на игре.

Так, пользуясь тем, что было дано в занятиях-экскурсиях, дети по свободному почину дали десять строительных игр, но теперь они строили специальные здания детского сада, почты и т. д. Сознательно задаваясь этой целью, они строили не просто «комнату», как делали ранее, а они строили комнаты различного назначения. Рисую свободно, дети стали охотно пользоваться полученными знаниями, отчего и рисунки стали разнообразнее. Не приходится говорить о том, насколько дети стали наблюдательнее, более способными к самостоятельному и сознательному восприятию окружающего. Ими стало легко руководить не только в занятии, но и в общих играх и сборах. Выросла чуткость к слову воспитателя, умение слушать и слышать его указания.

Нельзя пройти мимо того глубокого воспитывающего влияния, которое оказывали занятия по указаниям на нравственный облик детей. Мы не имеем основания противопоставлять значение этих занятий свободной деятельности детей, полагая их равную ценность, но если бы были измерители заинтересованности детей тем или другим, то на определённом этапе мы не поставили бы занятия по указаниям на второе место. Ход работы показывал, как постепенно, под влиянием занятий изменилось поведение детей и на занятиях и вне их. Индивидуальность детей сказывалась в характере их поведения, но у большинства детей образовались общие характерные черты воспитанности, что должно быть отнесено к влиянию занятий, как это утверждают и обе воспитательницы старших групп, имеющие каждая почти двадцатипятилетний опыт работы с детьми.

Роль воспитателя

Ведение занятий по указаниям является ни чем иным, как осуществлением обучения.

Роль и обязанности воспитателя при ведении занятий по указаниям в значительной степени отличаются от тех, которые существуют в практике работы наших детских садов. Определяется эта роль самой системой ведения занятий. В основе её лежат не моральное воздействие на детей путём их подбадривания, призывов быть внимательными, дисциплинированными, а продуманная организация всей их работы. В силу этого значительная часть работы воспитателя состоит в предварительной подготовке; само ведение занятий зависит от качества подготовки.

Прежде всего должен быть уточнён программный материал занятия. Чем отчётливее будет определён объём программного содержания для каждого занятия, тем успешнее пойдёт дело воспитания и обучения детей. Программный материал сам по себе не может заинтересовать детей, он до них доходит через содержание занятия и его организацию. Разработка такого содержания занятий, которое отвечало бы программным требованиям, было бы интересно детям, доступно, — задача большого значения, решение которой в дальнейшем будет зависеть не только от индивидуальных усилий воспитателей детских садов, но в большей мере от системы методических пособий.

Воспитателю следует внимательно следить, насколько дети начинают осознавать требования к ним, и стремиться к тому, чтобы не призывы к детям быть внимательными, не замечания были ведущими, а сам ход занятий.

Юре Р. или Валерику Г. безразлична на первом этапе их работы оценка, которую даёт воспитатель, она будет только морализированием, но постепенно сама практика работы по указаниям, приводит их к пониманию того, что и как они делают. Значит, оценка должна иметь отношение к индивидуальному развитию детей и поэтому быть в значительной мере индивидуализированной по отношению к детям и, обязательно, к условиям работы ребёнка на данном этапе.

В дальнейшем ходе занятий воспитатель, сообразуясь с индивидуальным развитием каждого ребёнка в той или иной области (речи, счёта, рисования), работает не только с группой, но и с отдельными детьми, помогая им понять ход работы, её приёмы.

Но следует предостеречь воспитателей от преждевременного вмешательства, обычно пресекающего всякие попытки ребёнка обдумать решение вопроса. Медленный путь осознания своих действий некоторыми детьми вызывает вмешательство воспитателя и тем самым уничтожает самостоятельность детского мышления. Ребёнку нужно дать возможность осознать прежде всего то, что существует правильный и неправильный путь работы, а в этом отношении самоконтроль ребёнка ценнее внушения воспитателя. Все эти отдельные замечания определяют только общие контуры роли воспитателя. Богатство детской индивидуальности, своеобразно проявляющееся в связи с различным содержанием занятий и разными периодами их, требуют изучения и разработки психологически обоснованных методик.

Характерной чертой работы по методу указаний является тесное соединение процесса воспитания и обучения детей с наблюдением за их развитием, которое (развитие) осуществляется в процессе воспитания и обучения.

III. В ы в о д ы

В итоге экспериментальной постановки педагогического процесса мы приходим к следующим выводам:

1. Обязательные занятия имеют большое значение для осуществления программы советского детского сада, особенно в тех её разделах, где намечается известная последовательность в осуществлении задач, необходимость довести то или иное содержание до всех детей группы.

В педагогическом отношении воспитатель получает основания для сознательного выбора программного материала и учёта освоения его детьми.

2. Решающее значение в направлении занятий детей принадлежит указаниям воспитателя. Указания обращают внимание ребёнка не только на содержание того, чем он должен заниматься (как это принято в методике заданий), но указывают путь, которым ребёнок должен идти. Овладевая этим путём, ребёнок достигает положительных результатов. Процесс овладения самим путём и есть один из важных компонентов учения для ребёнка. Именно здесь происходит активизация умственной деятельности ребёнка, под влиянием этого процесса и в ходе его рождается инициатива, активность, самоконтроль, преодолевается бессознательная подражательность. Разумеется, указанный ребёнку путь овладения содержанием определяется этим же содержанием и возрастными особенностями детей (возрастная программа и методика).

3. Применение указаний (примера показа разъяснения и т. п.) развило у детей такие качества, как умение слушать указания и понимать их, руководствоваться ими в своей работе; оценивать свою работу, руководствуясь указаниями (самоконтроль); достигать результатов; действовать индивидуально и самостоятельно.

Эти новые качества образовались в процессе преодоления таких проявлений детей, как стремление выполнить работу по-своему, внесение в занятие игры, при невнимании к словам и оценке воспитателя, бессознательной подражательности, полного отсутствия самоконтроля, слабого осмысления хода своей работы и её результата.

В итоге для данных детей стали характерными общая собранность и организованность, направленность внимания на указания воспитателя, активная умственная деятельность, активное восприятие, инициатива в решении стоящих перед детьми задач, интерес к умственной работе. Качества эти в наиболее полном сочетании проявились у 16 детей группы, слабее обладали ими 12 детей, имевших пропуски в году в 1—2 месяца.

4. Содержание обучения на занятиях по указаниям воспринимается всеми детьми группы, но с различной степенью ясности и осознанности его. Характерным показателем воспитывающего значения содержания является использование его детьми в своей деятельности — в играх, рисовании, речи.

В родном языке дети усвоили приёмы связной речи, правильного и ясного словопроизношения, выразительности речи и в то же время приобрели некоторое «чувство» языка, обнаруживающееся у детей в улавливании неправильности чужой речи (в отношении семантики и фонетики сказанного).

Вместе с усвоением содержания произошли значительные изменения в развитии детского мышления, внимания, интереса, воли.

5. Обращает на себя внимание факт высокой дисциплинированности данной группы на занятиях (и вне их), минимальная необходимость призывать детей к порядку. Это явление мы объяснили тем, что в обстановке организованного обучения в занятиях сложились условия для нравственного воспитания детей; сам процесс работы содействовал формированию у них положительных черт характера и нравственности. Отсюда можно заключить о воспитывающем влиянии обучения.

Занятия оказали решающее влияние на личность детей нашей группы и организацию их жизни: дети стали проявлять настоящую потребность в организованной умственной работе.

6. Введение обучения в занятия с детьми старшей группы (по указаниям) открывает большие возможности для руководства развитием детей и их изучения, прямо ставит перед воспитателем вопросы психологии дошкольного возраста, передаёт в его руки руководство психическим развитием ребёнка.

Занятия организуют и активизируют мышление ребёнка (надо понимать указания), организуют внимание (надо слышать и слушать), развивают язык ребёнка, так как он слышит правильную речь воспитателя, сам должен отвечать, рассказывать, следить за ответами других детей. Педагогический процесс в занятиях обращён к памяти ребёнка (надо запомнить, что нужно делать); основан на внимательном отношении к детскому восприятию (как ребёнок воспринял указания); на различном содержании упражняется воображение ребёнка; интерес развивается как результат участия детей в занятиях.

7. Обучение в занятиях — это не только воздействие воспитателя на детей и учёт их проявлений. Обучение — это установление взаимоотношений воспитателя и детей, детей друг с другом. Эти взаимоотношения различны на каждом возрастном этапе; они определяют форму и содержание работы с детьми и, вместе с тем, сами находятся в зависимости от неё. В старшей группе детского сада на занятиях, организованных по принципу указаний, дети научились: слушать и слышать воспитателя, слушать и слышать друг друга, смотреть и видеть, сознательно отвечать на поставленные воспитателем вопросы, участвовать в ответах детей, следить за тем, что делается в группе на занятиях, постоянно дисциплинируя себя. На этой основе детям стали доступны: активное поведение на занятиях, участие в общей беседе, являющейся, повидимому, для детей дошкольного возраста наиболее сложной формой занятий.

8. Как показывает проведённый опыт, нет оснований считать игру непременным компонентом занятий детей старшей группы, как нет оснований рассматривать её в числе сколько-нибудь доминирующего метода ведения занятий.

Дети 6—7 лет вполне отчётливо различают игру и занятие, если то и другое поставлено правильно. Поэтому нет оснований смешивать и их значение. Метод игровой подачи материала следует применять в таких пределах, чтобы на занятиях не ориентировать ребёнка на игру.

9. Можно предположить, что детям от 6 до 7 лет окажется доступным обучение по классно-урочной системе с программой, соответствующей возможностям возраста. Детский сад должен рассматривать старшую группу под углом зрения больших возможностей детей к организованности, чем это есть в современной практике.

ПРИМЕР ВЛИЯНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА МОРАЛЬНЫЙ ОБЛИК РЕБЁНКА

(Характеристика Алины И.¹)

Алина И. (5 л. 3 м.). Физическое состояние среднее. Нервная система крайне возбудимая. Руководству воспитателя подчинялась с большим трудом, не терпела ограничений в отношении себя, на замечания отвечала: «Не говорите, что я плохо сделала, всё равно хорошо». Заинтересовывалась чем-нибудь ненадолго, до первой неудачи; давала небрежные работы, при этом не терпела помощи и руководства, но в то же время хотела, чтобы ей уделялось особое внимание.

Хорошей чертой в характере девочки были правдивость и откровенность.

Алину необходимо было первое время больше держать около себя. Эту возможность предоставляла её любовь к хозяйственному труду.

Такова была Алина к моменту начала проведения занятий по указаниям. Несмотря на то, что эти занятия не проводились ещё на должной высоте, они всё же принесли большую пользу Алине не только в отношении её умственного развития, но и воспитания её характера.

В течение, примерно, первых полутора месяцев занятий девочка не слышала и не слушала указаний, ничего не хотела делать, вертелась, рассматривала всё, что ей попадалось на глаза, шалила, старалась мешать соседу. А главное, ей трудно было сделать над собой усилие, чтобы преодолеть малейшее затруднение.

Естественно возникли вопросы: какое влияние окажут эти занятия на девочку, будут ли они ей полезны, доступны? Какое руководство применять, чтобы не подавляя её личности, добиваться развития нужных качеств?

Мною был намечен план работы, по которому я решила следить за развитием Алины как на занятиях, так и в повседневной жизни, анализировать получаемый материал и своё руководство:

1. Когда и как будет развиваться у ребёнка устойчивость деятельности.
2. Когда возникнет потребность заниматься?
3. Будет ли ребёнок практически пользоваться полученным на занятиях в повседневной жизни?
4. Сможет ли продолжать самостоятельно работать, упражняться над образовательным материалом, полученным на занятии?
5. Какое влияние окажут занятия по указаниям на занятия по собственному замыслу?
6. Как повлияют занятия по указаниям на характер ребёнка, на развитие его нравственных качеств, на поведение в повседневной жизни, на весь моральный облик ребёнка в целом?

Остановлюсь на первом периоде деятельности Алины, на моём руководстве и на влиянии на развитие у Алины представлений о пространстве при использовании кубиков, мозаики как дидактического материала.

Предлагаю детям взять с подносика мешочек с кубиками правой рукой, положить перед собой, вынуть кубики; пустой мешочек положить посередине перед собой, кубики подобрать по цвету и положить справа от мешочка.

Алина сразу взяла мешочек, не слушая, как надо взять, что делать и высыпала все кубики в кучку; мешочек, который ей мешал, положила на колени и начала играть кубиками. При моём напоминании неохотно положила мешочек на стол и продолжала играть; кубики по цвету не подобрала, а просто разложила частью на мешочке, частью на столе.

Второе указание — взять коричневый кубик, положить посередине, красный положить справа, синий — слева, просто не слушала, а начала брать кубики у соседей, сердилась и не хотела их возвращать.

Решила на дальнейших занятиях не фиксировать внимания на поведении девочки и не делать ей замечаний, а по ходу занятия обращаться к ней с вопросами, которые помогли бы ей включиться в занятия и заинтересовали её. Во время хозяйственного, любимого ею, труда давать поручения, требующие преодоления трудностей.

В начале занятий по количественному счёту и уяснению соотношений вещей по величине, у Алины было обычное настроение. В занятии её заинтересовало как чиркала игрушечная птичка, как били часы, но то, что надо было слушать и считать, до её сознания не доходило. Мой вопрос, обращённый к ней — сколько раз прочиркала птичка, несколько озадачил её. Она не сумела ответить, но уже не шалила, а слушала, когда я задавала вопросы другим детям.

Под конец занятия Алина принялась вместе со всеми детьми выполнять указание: нарисовать с правой стороны большую, с левой — маленькую вещь. Рисовала

¹ Детский сад № 4 Фрунзенского района Москвы.

старательно, не пачкала бумаги, рисунок не закончила. Выяснилось, что указание осталось ей непонятным. Она просто рисовала два рисунка на разделённой пополам бумаге.

На занятии по развитию сенсорики Алина в самом начале проявила большой интерес, взяла свой мешочек, пощупала, угадала, что в нём лежит, потом опять начала шалить, мешать другим детям. Предложение найти вещь в большом мешочке заинтересовало Алину: она ощупывала, искала, была озабочена и, наконец, радостно достала вещь.

На занятии по ориентировке в формах (шар и круг) Алина поразила меня тем, что сидела спокойно, никому не мешала, но в то же время не чувствовалось, чтобы она действительно выполняла сознательно то, что требовалось. Вылепить две вещи, одну — похожую на шар, другую — на круг, она не сумела. Увлёклась просто лепкой.

Нужно отметить, что к этому времени Алина стала чувствовать некоторую привязанность к воспитателям и поддаваться ласке. Когда я сказала Алине, что она хорошо себя вела и спросила, было ли ей интересно, — она со свойственной ей откровенностью сказала: «Нет, мне неинтересно было, я сидела и терпела и не шалила, а мне играть хотелось». Потом подумала и добавила: «Я не хотела, чтобы Вы беспокоились».

Конечно, ответ Алины меня не порадовал. Меня беспокоила мысль, что такое поведение могло быть следствием только внешней дисциплины. Но всё же здесь был и положительный момент: Алина сумела сделать над собой усилие.

На занятии по рассматриванию веток девочка опять была спокойна, слушала и слышала указания, но говорила только тогда, когда я обращалась к ней с вопросами. Появился интерес и некоторая озабоченность. Сумела правильно различить и назвать ветки.

На занятии по активизации словаря (при описании предмета) Алина опять много шалила.

На занятии по знакомству с количественным и порядковым счётом девочка впервые приняла спокойно индивидуальную помощь.

На занятии по закреплению представлений о признаках весны и упражнению в развитии связной речи Алина впервые приняла участие.

Указание воспитателя: «Сегодня мы будем рассказывать про весну. Мы с вами много интересного видели, когда ходили на реку к Окружной дороге, и на своём участке».

Алина слушала моё указание спокойно, не мешала, не шалила, видно было, что ей хотелось скорей самой рассказать. Вызвала её рассказывать не сразу. Она с интересом слушала рассказ Алика, Кости и других. Сама рассказывала охотно, но возобновалась, вертелась.

Рассказ Алины: «Я принесла в детский сад из дома ведёрко, пошла гулять, нашла палочку и копать стала. Земля была твёрдая сначала, а внутри мягкая. Я нашла в земле червяков для рыбок и куколок и принесла домой».

У Алины большой сдвиг в поведении: появилась выдержка, критическое отношение к себе, интерес к деятельности других детей, значительно уменьшились обидчивость, раздражительность, самомнение. Уже не слышны реплики в раздражительном тоне: «Не говорите мне, что плохо, я всё делаю хорошо».

На занятии по ориентировке в видах транспорта и обогащению словаря я предложила детям вспомнить и рассказать, куда они ездили и на чём: на трамвае, автобусе или троллейбусе.

Алина сидит спокойно, слушает, потом ждёт, чтобы я её спросила, готовая к ответу.

Прошу Люсю рассказать, как надо доехать от детского сада до Клязьмы. Алина слушает и меня и Люсю, спокойно сидит, не шалит. Перехожу к сравнению троллейбуса и трамвая, сначала говорю сама, потом спрашиваю детей. Алина опять спокойно думает, видно, что готова к ответу и ждёт, чтобы её спросили. Я её умышленно не спрашиваю, но интерес у неё не пропадает.

Когда перехожу к видам транспорта, пассажирского и грузового, и использую для этого различные иллюстрации и игрушки, Алина опять слушает, слышит указания, и яркий иллюстративный материал не рассеивает её внимания.

Алина проявила устойчивый интерес в течение всего занятия, внимательно слушала указания и слышала их, следила за ответами других детей. Не пропал интерес, несмотря на то, что её не спрашивали.

Характерно, что девочка не замечала и не трогала карандашей и бумаги, которые лежали тут же на столе, не отвлекал её внимания и показ картинок и игрушек во время занятия. В конце занятия она с большим усердием принялась за выполнение указания — нарисовать, что хочешь из грузового и пассажирского тран-

спорта. Начала рисовать не сразу, задумалась, потом, нарисовав на одной стороне бумаги трамвай, опять задумалась, долго вертела бумагу и, наконец, нарисовала грузовую машину. Работала долго и закончила последней.

Когда я подошла к ней, она впервые с некоторым беспокойством смотрела на меня. На мой вопрос правильно показала и назвала пассажирскую и грузовую машину. Я похвалила Алину. Её технически слабый рисунок был дорог и мне и Алине потому, что в нём было видно усилие мысли, направленное на преодоление трудностей. У Алины была новая победа; она сохранила устойчивое внимание в течение всего занятия, хотя я и не активизировала её внимания вопросами. На меня смотрели уже другие глаза: серьёзные и по-детски радостные.

Какой же путь прошла Алина за время первой зимы до выезда в колонию? Несомненно, что вместе с умственным развитием, с образованием учебной деятельности у Алины воспитывались и культивировались недостающие качества в её характере. Образовательная работа оказывала своё исключительно полноценное влияние на воспитание ребёнка. Алина научилась преодолевать трудности, научилась выдержке, у неё стало вырабатываться устойчивое внимание; проявляться интерес, наблюдательность.

У меня рассеивалось беспокойство, что Алине будут недоступны проводимые в группе занятия. В повседневной жизни Алина стала меньше раздражаться и обижать детей, начала играть с ними, не отнимала игрушки. Но всё это было ещё крайне неустойчивым.

В занятиях по свободному выбору у Алины были тоже достижения. Она уже не бросала материал при неудачах, а продолжала работать. Алина дала рисунок аккуратный, чистый, краски не смешивались.

Однажды Алине не удалось нарисовать ёлку. Эта неудача была уже не безразлична для неё. Она позднее опять рисует ёлочку на маленькой бумажке, скромно объясняя, что она не хочет большего листа бумаги.

Разумеется, Алина к этому времени ещё не приобрела всех нужных качеств, но был налицо несомненный сдвиг в её развитии. Надо было осторожным и вдумчивым руководством закреплять и расширять его.

Такой стала Алина к моменту приезда детей в колонию в июне 1945 г. перед переходом в старшую группу.

Условия колонии были иные, чем в Москве. Занятия проводились на воздухе. Естественно, что кругом было много отвлекающего внимания детей. В распоряжении детей был небольшой участок, расположенный близко к подсобным помещениям и другим группам. Мимо постоянно проходил обслуживающий персонал. Эти условия беспокоили меня, но всё же я продолжала работу.

Коротко можно отметить, что за летний период Алина не только не потеряла из того, что приобрела ранее, но и заметно развилась. Особые трудности в условиях колонии для проведения занятия принесли Алине пользу; они заставили её ещё упорнее работать над собой. Девочка почувствовала уверенность в себе. Дети перестали сторониться Алины, и она стала включаться в творческие игры и вносить свою инициативу, и в то же время научилась подчиняться тем требованиям, которые предъявляли дети по ходу игры. Интересны были игры в «путешествия», где Алина особенно заботливо и нежно относилась к своим двум «детям»: Юре и Марине.

В организованных играх Алина уж умела выполнять правила игры и не обижалась при неудачах, когда ей приходилось от активной роли переходить на пассивную. Она не отказывалась от игры, дожидалась конца её и в другой раз старалась быть более ловкой и осмотрительной.

Были дни, когда девочка становилась прежней: капризничала, раздражалась без всякого повода и, казалось, что всё хорошее, что получила Алина, опять пропало и как будто не было этих достижений совсем.

Но в действительности это было не так. Алине уже самой было неприятно своё поведение, и она старалась потом как-то сгладить его, чувствовала себя виноватой. А главное, эти проявления становились всё реже и реже.

В октябре 1945 г. Алина (6 л. 3 м.) перешла вместе с основным составом детей в старшую группу.

Сразу почувствовалась большая разница в поведении Алины по сравнению с прошлым годом. Она ждала занятий, старалась помочь при их подготовке, слушала и слышала указания, следовала им. Но ей нужно было ещё приобретать умение контролировать себя путём указания.

Оставалась ещё одна большая трудность — это очень слабые способности Алины, и эта трудность могла быть ею побеждена при условии, если она сумеет упорно работать над собой, стремиться к освоению получаемого образовательного материала.

На одном из первых занятий по счёту и зрительному диктанту были даны в качестве дидактического пособия кубики трёх цветов, неодинакового количества и по-разному расположенные.

Алина внимательно слушала, и, правда, не сразу сделала, но упорно работала, не смотрела на соседей, и когда закончила, спокойно поджидала меня. Я подошла к ней, отметила, как и другим детям, что сделано правильно.

После занятия на другой день Алина попросила у меня листочки с нарисованными ранее кубиками для зрительного диктанта, рассматривала их, нашла листочек с четырьмя красными кубиками и, показывая мне, весело рассмеялась и сказала: «Как легко было, а я то не сделала тогда, а теперь трудно стало, а я сделала. Это потому, что большая стала».

Каждое занятие приносило ей большую пользу. Её стали радовать полученные знания. Вошло в привычку продолжать упражняться во время игр и занятий по выбору.

На занятии 15 февраля Алина показала способность контролировать себя путём указания, и это на дальнейших занятиях стало всё чаще практиковаться ею.

Привожу запись и анализ этого занятия (15/II 1946 г.):

«Мы сегодня пойдём на экскурсию в свою группу. Надо хорошо посмотреть, какие вещи есть у нас в группе, выбрать то, что больше всего понравилось и рассказать так: какая вещь вам больше всего понравилась, где она находится и зачем она нам нужна». Воспитательница рассказала сама о зеркале.

Прослушав указания, Алина, рассмеялась и сказала: «Пойдём на экскурсию в группу? На экскурсию надо на Воробьёвы горы ходить, или к Окружной дороге».

На реплику Алины я не реагировала.

При моём рассказе о зеркале у Алины чувствовалась большая заинтересованность и сосредоточенность. Дети сидели за столами, потом им было предложено осмотреть комнату, вещи. Алина, как и все дети очень спокойно и тихо встала и ходила по комнате, не шалила, останавливалась и задумывалась, не обращая внимания на реплики других детей. Дольше всего Алина стояла около книжного уголка, потом подошла к нему второй раз. Села за стол быстро, как и все дети, и с нетерпением ждала, когда её спросят. Я умышленно спросила Алину не сразу, а в конце занятия. Девочка спокойно и с интересом слушала всех детей. Когда я её попросила рассказать, Алина обрадовалась и стала говорить уверенно:

«Мне нравится книжный уголок. Он устроен на стене. Рядом с книжным уголком стоит шкаф, а с другой стороны окно». Немного подумала и добавила, посмотрев на другие окна: «Окно, которое выходит на террасу. Мне книжный уголок нужен, чтобы книги класть на место, и знать, где книги лежат. Книги нужны, чтобы смотреть и читать». Ещё подумала и добавила: «На окне стоит цветочек, ёлочка». Алина вдруг замолчала и перестала говорить.

Я почувствовала, что ей ещё хочется рассказать о чём-то. Хотелось проверить Алину, и я сказала: «Может быть ты, Алина, ещё хочешь рассказать?»

Алина по-детски мило сказала, сдерживая свою любовь к болтливости: «Нет, нет, я больше не хочу рассказывать и больше не надо, я всё сказала, а то неправильно будет».

Каждое занятие приносило большую пользу Алине и в то же время требовало от неё упорной работы над собой. Алина уже давала на занятиях хорошие показатели, наравне с наиболее развитыми детьми, освобождалась от недочётов своего характера, получала большое удовлетворение от занятий; её капризное настроение постепенно пропадало и сменялось радостным, весёлым.

Приобретённые качества Алина уже больше не утрачивала, но упражняла и укрепляла их. Даже на таких занятиях, где вносится игровой момент, девочка показывала устойчивое внимание. Например, на занятии на ориентировку в цифрах был внесён волчок с цифрами на гранях. Алина, как и другие дети, была заинтересована тем, чтобы ей досталась самая большая цифра, и она внимательно всматривалась в цифру, но самый процесс игры с волчком несколько не отвлек её внимания. Алина в игре получила нужный образовательный материал.

Полученным на занятии навыком слушать Алина пользовалась уже в повседневной жизни. Так на утреннике в память В. И. Ленина Алина внимательно слушала, как рассказывала О. А. Когда позднее я спросила, всё ли понятно было детям, Алина уверенно рассказала и отметила основные моменты.

На занятиях с материалами по собственному замыслу Алина тоже продумывала, что будет делать, а не просто увлекалась материалом, и он её наталкивал на замысел, как это было ранее. Перед началом лепки я спросила всех детей, кто что хочет делать. Были дети, которые не знали, что будут лепить, или говорили одно, а делали другое. Алина сказала, что будет лепить кошку и сделала это.

На занятии по рисованию на тему «человек» Алина старательно работала, успела закончить. Если технически её рисунок был хуже рисунков других детей, то всё же

видна была работа мысли. Алина рассказала мне, что у неё нарисована девочка. У девочки есть шея и плечи. В руках у девочки цветок, а в кармане красивый платок. Очень разумно объяснила, что её девочка гуляет весной, и поэтому без пальто, в одном платье: «Уж травка показалась зелёная, много луж. Небо голубое, солнце, бабочки летят».

Этот рисунок показал, что Алина добросовестно, серьёзно относилась к каждой работе, которая ей предлагалась, и у неё был запас определённых представлений и знаний.

К этому времени Алина могла уже упорно работать над тем, что ей не удавалось, сама находила для этого время и таким путём добивалась того, что шла в ряду лучших детей.

Её понятны были указания, но технически она ещё не всегда могла хорошо выполнить работу. За помощью не обращалась ко мне, а проверяла сама результаты своей работы. Когда они её удовлетворяли, она показывала её мне.

Например, при знакомстве с цифрой Алине с трудом удавалось правильно обвести цифру и заштриховать её. Как это сделать, Алина знала, но технически осуществить это ей было трудно, особенно заштриховать цифры 2, 3, 6, легче — цифры 1, 4. При этом Алина всегда правильно клала цифру (дети часто кладут её «зеркально»).

Алина могла теперь и критически относиться к своей работе. Например, на занятии на состав числа Алина, как ни старалась, дала грязную работу и допустила неточность. Когда она сдавала работу, то сама дала ей критическую оценку:

«В. В., я правильно сделала. У меня пять и четыре кубика, всего будет девять, только у меня не совсем правильно, как надо, у меня здесь зелёный, а надо тоже красный», и добавила: «и не чисто». Рисуя цифру 7, она уверенно сказала: «У меня всё правильно», и при этом повторила данное ей указание.

Интересен факт устойчивости закрепления некоторых сведений, полученных Алиной в процессе работы по указаниям.

Была проведена обычная экскурсия к Москва-реке, к пруду. Туда дети ходят во все времена года и были ранней весной. До экскурсии детям было сказано: «Наступила поздняя весна». Дальше было дано указание: «Надо посмотреть и потом рассказать, что интересного ты увидел, и подумать, видел ли ты это ранней весной?» Экскурсия проводилась вместе с детьми младшей группы. Было много разных впечатлений, которые рассеивали внимание детей.

Когда я остановилась и выкопала с помощью детей кустик одуванчика для террариума, Алина сказала мне: «В. В., цветочки ранней весной не росли, земля ещё твёрдая была, холодно им было, а теперь можно, и земля не твёрдая, а мягкая».

Когда прошли дальше, Алина заметила человека, копавшего палочкой землю. Она сказала: «Он копает, червяков тоже ищет, теперь можно, все просыпаются».

На занятии на другой день было предложено детям: «Расскажи, что ты вчера видел на экскурсии, видел ли ты это ранней весной, или нет?»

Алина, как и большинство детей, спокойно слушала других и с нетерпением ждала, когда её спросят. Рассказ Алины, может быть, был менее удачным и ярким, чем у других детей, но всё же он отражал сделанные наблюдения.

«Я шла с Толей и видела лягушку в пруду. Цветочки жёлтенькие росли, и вы нам их выкапывали. Ранней весной лягушки и рыбки ещё не просыпались, а цветочки жёлтенькие не росли, потому, что земля крепкая была, и они не могли расти».

На одном из занятий детям было предложено нарисовать время года по своему выбору. Алина принялась рисовать не сразу, но по сторонам и на соседей не смотрела. Рисуя говорила: «У меня осень будет. Дерево — берёзу нарисую, веточки. Листочки зелёные нельзя, летом бывают, надо жёлтые нарисовать. Птички полетели, они улетают в жаркие страны. Листочки тоже полетели, потому что подул ветер». Остановилась, задумалась. «Ещё что надо. Травку зелёную нарисую, какая хорошая травка, а цветочки уж не буду». Обращается ко мне: «Травку зелёную можно, правда В. В.? Осенью травка зелёная долго бывает такая красивая, как летом. Дождик ещё надо. Осенью, дождик идёт». Я подошла к Алине. Она мне уверенно рассказала всё, что нарисовала. Я выслушала, одобрила. Когда я отошла, Алина ещё нарисовала солнце. Я обратила внимание на солнце. Она объяснила мне, что осенью не только плохая погода бывает, но и солнечная. Я спросила, может быть в одно время и солнце и дождь? Алина подумала и сказала: «Дождик перестает, и солнце показывается. Так бывает».

Не могу не отметить, что в этот период значительных достижений Алина неожиданно доставила мне огорчение. У меня появились сомнения, прочны ли те достижения в отношении её характера, которые у неё уже, казалось, закрепились.

Собираемся на прогулку. Алина быстро оделась: в руках у неё прыгалки. Пока одевались дети, Алина стала прыгать в вестибюле. Напоминаю, что мы этого не делаем в вестибюле, надо подождать. Алина перестает, но немного погодя опять

прыгает. При моём повторном напоминании Алина не послушалась и ответила мне резко и грубо: «А я буду! Раз я хочу и буду, мне мама подарила прыгалки — они мои». Опять смотрели на меня капризные раздражённые неприятные глаза. Проходившая мимо О. А. взяла Алину к себе. Алина вернулась, извинилась. Я послала её в умывальную комнату привести себя в порядок. Алина долго не возвращалась; пошла к ней и застала интересную картину: она весело прыгала в соседней комнате и всё забыла. На прогулке Алина всё время ко мне ласкалась. Я старалась не обращать на неё внимания. Она мне сказала: «Мне очень хотелось прыгать, я научилась, правда, хорошо? Посмотрите». Я ей спокойно ответила: «Надо было немного потерпеть, подождать». Алина ласково сказала: «Я больше не буду, я подожду»

Летний период. В колонии на этот раз у нас были прекрасные условия: большая терраса, изолированный участок. Занятия по указаниям я продолжала проводить систематически, но подробно на них уже останавливаться не считаю нужным, так как на них деятельность Алины протекала, как и у большинства детей, согласно указаниям. Алина обогащалась новым запасом впечатлений знаний, и это её радовало.

Хочется несколько подробнее остановиться на факте, который выявил моральный облик Алины так, как он сложился к этому времени. В колонии в течение зимы оставались четыре ребёнка из нашей группы, и по приезде они влились в нашу группу. На одном из первых занятий на площадке рядом с Алиной оказались Лариса и Алик. Алина, как обычно, внимательно слушала моё указание и после того, как его выполнила, всё время смотрела на Ларису и Алика, которые плохо слушали, чертили палочкой на песке.

Алина ничего не говорила им, но видно было, что её тревожило и отношение к занятию и Алика, и Ларисы, и то, что они не сумели сделать, как нужно. В течение всего занятия она ничего не говорила, выполняла своё дело и в то же время продолжала следить за тем, как делали Алик и Лариса.

После занятия Алина призадумалась и не играла, как все дети. Потом подошла и сказала: «В. В., Лариса и Алик жили в санатории зимой и поправлялись. Они ведь, правда, не виноваты, что не понимают, как надо заниматься?»

Я ласково поговорила с Алиной, постаралась успокоить её, убедить, что и Алик и Лариса будут тоже, как и она, хорошо заниматься, похвалила за заботу о товарищах. Весёлая побежала Алина играть с детьми в большой мяч. На другой день она опять подошла ко мне и спросила: «В. В., можно я вам буду помогать?» — и объяснила: «Я буду с Ларисой и Аликом заниматься, я придумала как, я позову их в детский сад играть, а потом буду с ними, как зимой в Москве, заниматься». Ещё подумав, Алина спросила меня про других детей из зимней колонии и, узнав, что им трудно заниматься, добавила, что их тоже позовёт и ещё Юру.

Алина начала действовать. Не так легко ей было выполнить задуманное. — собрать пять-шесть человек для игры и заинтересовать их, но девочка не унывала. Лариса хотела прыгать, Алик — копать землю и у самой Алины не было достаточно авторитета среди этих детей. Алина подбежала ко мне, попросила палочки, выбрала самые хорошие точно по количеству детей и опять стала привлекать к игре детей, заявив, что будет делать гимнастику. Я дала Алине бубен. Это привлекло детей. На помощь подбежала Наташа, установила дисциплину и провела гимнастику. У Алины была большая тревога. Видно было, что она беспокоилась, что инициатива в игре перейдёт к Наташе. Наташа провела с детьми «завтрак». Тут я отвлекла от игры Наташу, Алина взяла инициативу в свои руки и стала заниматься; она раздала палочки, расставила детей и потом стала объяснять и рассказывать, как надо обвести и заштриховать цифру 4.

Дети заинтересовались и слушали, а потом наклонились и начали писать. Алина терпеливо ждала, пока дети штриховали, не обращала внимания на меня. И только, когда дети закончили, она подбежала ко мне и сказала: «Они всё сделали правильно». Какое удовлетворение это дало Алине и как приятно было её личико, на котором отражалась неподдельная детская радость.

Я очень сдержанно её похвалила и посоветовала провести музыкальное занятие, дала бубен, флажки. Моё предложение было принято, и игра продолжалась. Своё весёлое настроение Алина не могла сдержать и, начав музыкальное занятие, стала сама танцевать вместе со своими учениками. К ним подбежала Наташа и другие дети, и все веселились. Потом решили устроить праздник. Инициатива игры опять перешла в руки Наташи, но Алина осталась спокойна. Она задуманное дело выполнила и вместе с другими детьми весело играла, подчиняясь Наташе. Так непосредственно проявила Алина заботу о своих товарищах.

В течение лета Алина несколько раз играла в детский сад и занималась с этими детьми, и они привыкли и уже сами её звали. Добиваться хороших результатов в работе упорным трудом у Алины вошло уже в привычку, трудности её не пугали, не останавливали, а преодолевая их, она получала удовлетворение и радость.

Например, девочка могла выполнить такое трудное занятие: взять 4 половинки круга одного цвета, половину другого цвета, 8 половинок круга разного цвета и 8 четвертей одинакового цвета, найти середину круга и расположить их гармонично и симметрично. Алина долго не могла отобрать нужное количество и расположить их симметрично. Много раз Алина раскладывала, задумывалась, проверяла себя, руководствуясь полученными указаниями, но ни разу Алина не заглянула к соседу, не обратилась ко мне за помощью. У неё уже развилась потребность работать самостоятельно. Она не обращала внимания на то, что дети заканчивали, уходили играть, и что она осталась совсем одна. В то время, когда у неё уже было всё правильно разложено и оставалось только наклеить, подул ветерок, и все бумажки разлетелись. На лице Алины появилось огорчение, она подняла голову и тут заметила, что она одна. Я подошла помочь Алине, говоря, что я видела, как она правильно всё сделала. Алина категорически запротестовала против моей помощи и заявила: «Я хочу всё сама сделать, я опять правильно разложу, я теперь скоро, я знаю как». Закончив, Алина уверенно сказала: «У меня всё правильно, а потом ещё сделаю, мне хочется, у меня криво немного». Весёлая, Алина побежала играть.

Оставалось несколько дней до отъезда из колонии и до поступления в школу, и опять Алина огорчила меня. За обедом Алина начала шалить, смеяться, мешать соседям. Мои замечания ни к чему не приводили, пришлось её позвать за свой стол.

Вечером старалась не обращать внимания на Алину. Она ласкалась и хотела разговаривать, просила с ней поиграть. Наконец, Алина сама сказала: «Я, правда, больше не буду шалить за столом, мне очень хотелось посмеяться». Я ответила ей серьёзно, что меня беспокоит, что Алина будет так же плохо сидеть на уроках в школе, и добавила, что вот она совсем научилась хорошо заниматься, а вести себя хорошо за обедом не научилась.

Алина заявила решительно: «За обедом нельзя шалить, а всё-таки можно, а на занятиях никогда нельзя шалить». Помолчав и подумав, она ещё добавила, чтобы окончательно меня убедить: «За обедом можно пошалить, потому что я всё знаю (начинает рассказывать правила еды), а на занятиях нельзя шалить, а то я не услышу, что вы говорите, и что же я тогда буду делать, я ничего не буду знать, что делать». Говоря это, она даже волновалась. Её рассуждения мне очень понравились.

Алина заметила перемену в моём настроении, и чтобы меня окончательно успокоить, сказала: «Я, правда, буду хорошо учиться, а обеды в школе не бывают». Вопрос был исчерпан, мы пошли играть.

Вскоре за Алиной приехали отец и мать. Весёлая, здоровая, спокойная, радостная, как и все наши дети, Алина распрощалась и уехала из колонии. Закончилось её пребывание в детском саду.

Через два месяца я встретила Алину, идущую с матерью в школу. Мать с гордостью сказала, что учительница довольна ею, девочка учится хорошо.

Мать оставила нас вдвоём, сказав: «Вам, наверное, надо о многом поговорить».

Алина радостная пошла со мной, крепко сжимая своей ручёной мою руку и повторяя моё имя. Успокоившись, она спросила, в какой группе я работаю, какие дети остались в зимнем санатории, кто остался в детском саду.

Я спросила Алину, не трудно ли ей учиться? Она уверенно и скромно сказала: «Мне не трудно учиться, я всё слушаю, что учительница говорит, и учусь хорошо».

У дверей школы мы распрощались. Я приласкала девочку, похвалила, сказала, что я уже теперь не буду за неё беспокоиться. Алина слушала меня, и я невольно залюбовалась на это милое детское лицо: на меня смотрели большие весёлые чёрные глаза, по-детски радостные, и, вместе с тем, серьёзные и умные.

Составила данную характеристику

В. В. Семёнова

ЭЛЕМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ В РУКОВОДСТВЕ РИСОВАНИЕМ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

Проф. Е. А. ФЛЁРИНА

Введение

Изучение проблемы руководства детским рисованием младших возрастов приводит нас к неизбежному выводу: как ни разнообразны методы обучения детей рисованию, почти все они мало учитывают особенности возраста и возможности ребёнка. Применяемые программы и методы обучения рисованию обрекают детское рисование на раздвоение: рисование учебное и рисование самостоятельное, причём они существуют параллельно, не имеют взаимосвязи и не влияют одно на другое. Даже в тех случаях, когда педагог ценит самостоятельное детское творчество, он не считает нужным им руководить, учебно его подкреплять.

Оставаясь без руководства, самостоятельное рисование ребёнка идёт к угасанию. Уже на шестом году, с повышением критического отношения к своей работе ребёнок не так смело рисует то, что его волнует, привлекает, он задумывается: «Сумеет ли он выполнить намеченное?», и мы замечаем, как постепенно из детского рисунка начинают исчезать люди, а с ними и социальная тематика, события современной жизни, героика, т. е. то, что оказывает наибольшее воспитывающее влияние на личность ребёнка, на формирование черт советского человека.

Как ни разнообразны методы обучения, они в большинстве случаев строятся на стремлении обучить «правильному» рисунку без учёта возможностей и чаяний маленького рисовальщика, в результате чего ребёнок теряет охоту к рисованию с первого же урока. Ребёнок хочет научиться рисовать настоящие живые предметы, полные смысла и динамики жизни: пароходы с высокими мачтами и дымящимися трубами, поезда с мощными паровозами, многомоторные самолёты, автомобили последней конструкции; он хочет рисовать любимых домашних животных и страшных диких зверей. Но больше всего ребёнок стремится научиться рисовать людей, людей разных возрастов, профессий, людей в быту, в труде, в общественной деятельности, людей-героев, которых знает вся страна, и, конечно, своих близких, наиболее любимых.

Вместо всего этого ребёнка учат рисовать отвлечённые линии, геометрические формы или же геометроподобные мёртвые предметы (морковка, репа, редис, огурцы и т. п.). Изобразительно простые, но отвлечённые, или же реальные, но мёртвые предметы заслоняют малышу путь к изображению живой жизни. Ему становится скучно и непонятно такое рисование. Изобразить простое оказывается психологически

сложным для маленького рисовальщика. Рисовать «впрок» мёртвые, скучные предметы для того, чтобы через 2—3 года получить возможность учиться изображать живое, этот малый возраст не может, психологически ему не по плечу вдохновляться столь далёкой перспективой. Отсюда учебное рисование подобного типа становится для него тягостной повинностью, которую он выполняет без интереса, формально.

Можно утверждать, что в теории и на практике вопрос обучения младших возрастов остаётся неразрешённым.

Раздвоение детского рисования есть результат идеалистического понимания развития ребёнка и его творчества, как происходящего вне воспитания и обучения, развития самопроизвольно протекающего и повторяющего линию развития родового искусства. Отсюда программа и методы обучения строятся независимо от самостоятельного детского рисования, не учитываются тенденции и возможности изобразительной деятельности ребёнка.

Понимая развитие детского творчества в единстве с воспитанием и обучением, мы выдвигаем задачей нашего экспериментального исследования искание такого решения программно-методических вопросов обучения рисованию (детей 6—7 лет), которое обеспечило бы внутреннее единство между учебным и самостоятельным рисованием ребёнка.

Основной гипотезой нашего исследования является убеждение в том, что лишь внутреннее единство между учебным и самостоятельным рисованием может привести к полноценному развитию детского творчества, без «спада» его (в возрасте 6—8 л.). Оно должно укрепить и развить интерес ребёнка к рисованию и вооружить дошкольника умениями, доступными данному возрасту.

Осуществляя поставленную задачу, мы учитывали особую трудность, связанную с обучением детей переходного возраста (6—7 лет). Дети этого возраста значительно отличаются от предшествующих возрастов: накопление опыта и усиление анализирующего мышления определяет повышение критического отношения ребёнка к своей продукции (в рисовании, лепке). При благоприятном руководстве знания ребёнка и его наблюдательность значительно возрастают, что требует и соответствующего выражения в рисунке; усиливается зрительная позиция в отношении изображаемого; кроме того, расширяются интересы и замыслы ребёнка, появляется большая устойчивость в их осуществлении. Общительность ребёнка и организованность детского коллектива, интерес к работе товарища, позволяют использовать в учебной работе детскую взаимокритику. Чётко определяется сознательный интерес к учению. В то же время ребёнок этого возраста сохраняет ряд черт, характерных для предшествующих возрастов, что отражается и на рисунке: ребёнка не покидает ещё психология соучастника изображаемого, временное решение образа (многоэпизодность), элементы игры. Всё это требует большей чуткости и такта в осуществлении учебно-воспитательного руководства детским творчеством.

I. О методах обучения рисованию детей младших возрастов

Ложные позиции буржуазной педагогики в обучении ребёнка рисованию

Методы обучения рисованию детей младшего возраста, применяемые в западной педагогике, требуют специального исследования и критического анализа. В нашем исследовании мы указываем лишь основные тенденции, на которых строится эта методика.

Широко распространёнными являются формалистические тенденции. Они обусловлены соответствующими позициями в искусстве и педагогике. Эти тенденции ярко выражены в геометрическом методе рисования (основателем его был Гельем) и в методе эстетизирующего формализма, именуемом «свободным творческим методом».

Метод геометрического рисования основан на рисовании линий и геометрических форм, далее на геометризованном (упрощённом) изображении предметов.

Будучи изобразительно простым, рисование геометрических линий и форм оказывается психологически сложным для малых детей: изображение абстрактных форм противоречит конкретности детского мышления, вызывает скуку и потерю интереса к рисованию. Такое рисование не вооружает ребёнка в его стремлении изображать окружающую жизнь. Оно подменяет живое видение ребёнка геометризованными шаблонами и освобождает от наблюдения предмета, лишает ребёнка чувства правды.

Несмотря на то, что этот метод был отвергнут ещё на Первом международном конгрессе учителей рисования, он пустил в западной педагогике глубокие корни и живёт до сих пор в различных вариантах.

Своеобразное его применение мы видим в «игровом» методе геометрического рисования современного французского педагога Артюс Перле. Путём игры она стремится сделать понятной для ребёнка дошкольного возраста символику и абстрактность геометрических линий и форм (вертикаль — линия жизни, радости: дети встают и вытягивают руки вверх; горизонталь — линия неподвижности, смерти: дети ложатся и, вытянувшись, лежат неподвижно).

Интерес детей, проявленный к игровым моментам, ложно понимается автором как показатель усвоения детьми теории линий. Столь же необоснованно автор переходит с дошкольниками к перспективному рисованию путём применения наглядных моделей. «Изобретательство» в этой области не меняет сути дела, поскольку данный метод игнорирует мышление малого ребёнка и его устремление к изображению жизни; оно разрушает живое восприятие ребёнка, лишает его чувства правды, подменяет формалистической схемой изображение живого предмета, гасит творческую инициативу ребёнка и портит вкус.

Как правило, на первых же ступенях обучения геометрический метод ведёт к потере у ребёнка интереса к рисованию.

Последователи различного рода компилятивных методов рисования особенно охотно используют из геометрического метода его предметное рисование: рисование в виде геометрических схем — зайца, кошки, собаки из кружков (ракурс сзади, спереди), схематическое рисование человека из палочек, ёлки из треугольников, птицы из двух запятых. Подобные шаблоны создаются быстро, легко и почти фокусно. Они дают видимость предмета, и это большой соблазн для ребёнка; он легко их усваивает и таким путём освобождается от собственных усилий в искании образа.

Характерным для буржуазной педагогики является эстетизирующий формализм, выраженный в так называемом «свободном творческом методе». Этот метод базируется на преувеличенной оценке детского творчества (Готляуб, Кольб и др.). Считая рисунок малого ребёнка проявлением «мирового гения» ребёнка, его «родового духа», представители этой теории стремятся охранить, законсервировать черты детскости в рисунке ребёнка, искусственно задерживая его развитие, уводя детское рисование от реалистических тенденций к стилизаторству,

к формализму. Эти тенденции особенно ярко выражены в немецких школах и в школах Англии для привилегированного состава детей. Искание отвлечённых «красивых форм и линий, красочных пятен, фантастических сюжетов», увод ребёнка от «грубой действительности в мир грёз и фантазии», в мир «внутреннего эстетического образа» имеет целью развитие утончённого эстета, способного ценить форму в отрыве от жизни, от конкретного содержания.

Натуралистические тенденции в обучении малого возраста рисованию широко применяются в «материнских школах» Франции, где дошкольника обучают рисованию с натуры, перспективному рисованию. Как показывают материалы, представленные на Дижонском педагогическом конгрессе и на выставке в Руане, детские рисунки страдают «боязливостью исполнения», «малым размером рисунка» и «их шаблонностью». Большинство детских рисунков оказывается копией с рисунка педагога, а не рисованием с натуры. Трудность, которую представляет данное рисование для малого ребёнка, отсутствие творческой мысли и подлинного интереса ребёнка, приводят к формальному выполнению заданий, к механическому подражанию педагогу, неизбежным результатом чего является потеря интереса и инициативы в рисовании. Несомненно натуралистическая тенденция в применении к рисованию малых детей является результатом формализма в педагогике.

Среди методов обучения ребёнка рисованию намечается тенденция утилитарного и утилитарно-ремесленного направления детского рисования. Эта тенденция отчасти выражена в американском методе «механического рисования» (Либерти Тэд), который рисование ребёнка подчиняет служению разнообразным профессиональным навыкам. Рисование построено на механической тренировке руки в рисовании большого ассортимента предметов, которые ему могут понадобиться в различной профессиональной работе. Однако приобретённый запас умений почти механически, наизусть и быстро рисовать нужный предмет, освобождает ребёнка от творческой мысли, от наблюдения и переживания образа. Столь «деловой» подход к детскому рисованию совершенно не соответствует задачам творческого и эстетического воспитания.

Утилитарный подход к рисованию и лепке ребёнка ярко выражен и в системе Монтессори. В её руководстве рисованием основное внимание уделяется упражнениям в подготовке руки к письму, развитию для этого соответствующих движений кисти руки. Эта нужная задача, однако, не должна заменить руководство детским рисованием в целом, руководство, которое преследует изобразительно-творческие задачи. Лепку детей Монтессори переключает на гончарное ремесло, на работу ребёнка за гончарным станком, на выделывание посуды, ваз. Творческая лепка ребёнка не получает поощрения и развития.

Столь же утилитарную тенденцию, но другого содержания, преследует преподавание рисования в народных английских школах. С малых лет детей обучают составлению и срисовыванию мельчайших узоров для вышивок и росписи, для украшений коробочек, сумочек, вееров и тому подобных предметов быта, требуемых рынком. Дети с малых лет рассматриваются как исполнители заказа рынка, как рабочая сила, которая должна получить соответствующие технические навыки. Внимание к развитию творческих способностей ребёнка и к своеобразию его изобразительной деятельности отсутствует. Дух утилитаризма ведёт к забвению задач творчески-эстетического порядка.

Утилитаризм и ремесленничество в обучении ребёнка рисованию и лепке закрывают перед ребёнком путь творческого развития и приводят к угасанию способностей ребёнка.

В системах руководства детским творчеством раннего возраста следует, наконец, отметить тенденцию «свободного воспитания», которая широко распространена в различных странах. Эта тенденция «невмешательства в детское творчество» приводит детское творчество к неизбежному его угасанию. Ребёнок, лишённый руководства, на 5, 7 году жизни перестаёт удовлетворяться собственными умениями и результатами, теряет охоту к рисованию.

Ошибки изложенных нами тенденций по своему характеру совершенно различны, но все они приводят к ошибкам общего порядка. Ложные искусствоведческие и психолого-педагогические позиции неизбежно ведут к игнорированию своеобразия в развитии детского творчества; они приводят к разрыву между самостоятельным детским и учебным рисованием, к фальши и формализму последнего, к угасанию детского самостоятельного рисования. В результате ребёнок теряет интерес к рисованию.

Руководство рисованием ребёнка в дореволюционный период

Русская дореволюционная педагогика в методах преподавания рисования держалась тех же ошибочных тенденций. Рутинный и геометрический метод в школьном преподавании вызывали справедливую критику у прогрессивной части педагогов (Лепилов, Бейер, Разыграев, Мурзаев, Воронов и др.). Вопросы горячо обсуждались в периодической прессе. Характерными для указанного периода являются оригинальные искания передовых педагогов, в основе деятельности которых лежали позиции русской педагогической классики: уважение к ребёнку, внимание к его творчеству, к инициативе и самостоятельности. В программу начальной школы они включали «свободный» детский рисунок, и творческому рисованию уделяли значительное внимание; оно шло параллельно с учебным рисованием предметов с натуры. Стремление к чёткой систематизации в подборе объектов предметного рисования (с натуры) мы видим у ряда педагогов (Лепилов, Разыграев, Бейер и др.), систематика которых строилась на принципе — от изобразительного простого к сложному, от предметов плоскостных к предметам объёмным. Мурзаев, Воронов и другие дали образцы яркой живой методики, особенно в работе с младшими школьными возрастами. Работая над методикой школьного обучения, Лепилов одновременно являлся активным деятелем в области дошкольного воспитания, и в советский период он много и плодотворно работал над разрешением ряда методических вопросов, связанных с подготовкой дошкольных педагогических кадров.

Анализ трудов указанных педагогов-художников позволяет сделать тот вывод, что многое в их методах и программах является ценным и в настоящее время. Это ценное заключается и в подборе программного материала, и, особенно, в живых методах, в умении общаться с детьми, заинтересовать класс учебным заданием, добиться продуктивной творческой работы всего класса.

Коренным пробелом в методике преподавания рисования указанного периода следует считать неразрешённость основного

вопроса об органическом взаимодействии творческого и учебного рисования. Разрыв между ними обуславливался обереганием творческого рисования от учебных задач и отсутствием несбодимых творческих эстетических задач в учебном рисовании. На практике, когда рисование проводилось руками рядового учителя, это приводило к самотёку и угасанию творческого рисунка, к сухому дидактизму учебного рисования. В методике преподавания Мурзаева большое место уделяется творческому рисованию в I классе, причём Мурзаев принципиально устраняется от руководства им. Он утверждает: «Без всяких указаний с моей стороны, дети прогрессировали. Дети учились сами у себя, у своих товарищей, учились в классе, дома, на улице»¹. Заинтересованность автора своим делом, детьми, благоприятная атмосфера работы сглаживала недостатки указанного метода, который в руках рядового педагога приводит к тем же ошибкам. «Спад» и угасание интереса ребёнка к рисованию оказывается неизбежным.

В области дошкольного воспитания передовая дореволюционная практика, в лице Е. И. Тихеевой, М. Я. Морозовой, Л. К. Шлегер, И. Х. Свентицкой, Л. С. Тезавровской и других, вела борьбу с фребелизмом и монтессорианством в системе детских садов. Указанные деятели по дошкольному воспитанию работали над созданием русской системы дошкольного воспитания и внесли в неё много оригинального, реализующего идеи великих классиков русской педагогики. Особенно значительная роль в создании методики руководства изобразительным творчеством ребёнка принадлежит Л. К. Шлегер.

Проверив на детях материалы системы Фребеля и Монтессори, Л. К. Шлегер отклонила их и взамен выдвинула для детского творчества так называемые «естественные» материалы: глину, песок, дерево, разнообразные природные и «бросовые» материалы (над последними особенно много работала Л. С. Тезавровская). В рисовании вместо акварели и маленьких кисточек были введены малярные (клеевые) краски, крупные листы бумаги и достаточно большие кисти, что способствовало развитию смелости и яркости детского творчества. Указанные достижения широко были использованы советской дошкольной педагогикой и вошли в практику детских садов. Однако в руководстве детским творчеством воспитатель не ставил учебных задач. Он развивал детскую наблюдательность; создавал благоприятные условия для творческой работы ребёнка, обеспечивал материалом, устанавливал деловую, непринужденную атмосферу на занятиях; в процессе рисования и лепки он оберегал и поддерживал инициативу ребёнка, когда нужно, давал указания, главным образом, технического порядка. Сторона изобразительная осуществлялась ребёнком самостоятельно. Указания в этой части если и имели место, то как ответ на детские вопросы и затруднения. Проблема обучения перед воспитателем не стояла. В тот период и наша личная работа шла по этому пути².

Благодаря чёткому руководству в труде, в наблюдении окружающего, в беседе, рассказывании, работе в природе и пр., а также благодаря воспитанию смелости в творчестве, — спад творчества у детей в возрасте 6—7 лет не наблюдался. Однако данное руководство детским рисованием было недостаточным и неразработанным.

Советская педагогика, используя положительный дореволюционный опыт, выдвинула новые задачи руководства на основе марксистско-

¹ Мурзаев В., Как я обучаю рисованию. «Журн. «Свободное воспитание», 1908 — 1909, № 8, стр. 51.

² Флёдина Е. А., Детский рисунок. Изд. «Новая Москва», 1924.

ленинской теории. В нашей практической и теоретической работе многие вопросы пересматривались¹. Понимание процесса развития ребёнка в единстве с воспитанием и обучением создало твёрдую предпосылку и перспективу для пересмотра всей педагогики. Решение ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (в 1936 г.) потребовало построения педагогической науки и практики на основах марксистской методологии. С этого момента дошкольная педагогика и, в частности, разработка проблем руководства детским творчеством идут верным путём искания и уточнения специфики учебно-воспитательного содержания работы детского сада. Об этом свидетельствуют программно-методические материалы Наркомпроса для детских садов 1938 г. и второе переработанное их издание — 1945 г.

Систематическая разработка проблем эстетического воспитания дошкольника и, в частности, руководства его изобразительной деятельностью осуществлялась в ряде организаций: а) в Центральном Доме художественного воспитания (ныне Институт художественного воспитания АПН РСФСР), б) при Центральном кабинете по дошкольному воспитанию Министерства народного образования, в) при кафедре дошкольной педагогики Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина (за последние три года работа велась и при дошкольном кабинете Института теории и истории педагогики АПН), г) при дошкольной кафедре Педагогического института им. Герцена в Ленинграде. Кроме того, проблемы методики разрабатывались при некоторых городских и областных кабинетах по дошкольному воспитанию.

За последние годы особенно значительными являются работы Н. П. Сакулиной: а) «Роль наблюдения в руководстве рисованием 6—7-леток» (диссертация), б) «Использование русского народного орнамента в руководстве рисованием детей старшей группы», в) «Преемственность в руководстве изобразительными занятиями детсада и I класса школы». Указанные работы обогащают проблемы методики руководства детским изобразительным творчеством.

Наиболее существенными работами автора данной статьи в области изобразительного творчества ребёнка являются: а) «Детский рисунок» (изд. «Новая Москва», 1924), б) «Изобразительное искусство в детском саду» (Учебное пособие для педагогического вуза и педагогического техникума, Учпедгиз, 1934), в) статья «Элементы обучения в руководстве изобразительным творчеством дошкольника» (журн. «Дошкольное воспитание», 1944, № 6), г) «О детском изобразительном творчестве» (журн. «Советская педагогика», 1946, № 3) и д) «Детское изобразительное творчество» (докторская диссертация, защищённая в 1947 г.).

Что касается школьной программы по рисованию для младших классов, и, в особенности для I класса, следует признать, что здесь ещё не реализована идея единства учебных и творческих задач. В указанной программе сказывается влияние системы обучения без учёта психологических особенностей возраста и своеобразия его изобразительного творчества. Программа для I класса (7-леток) длительно фиксирует внимание малых детей на рисовании геометроподобных предметов (огурец, морковь, свёкла, редис, репа и т. д.) и в то же время слабо отвечает на задачу руководства творческим рисованием ребёнка (рисование на темы). Последнее не предваряется и не сопро-

¹ Флёрина Е. А., Изобразительное искусство в детском саду. (Учебное пособие для педагогического вуза и педагогического техникума.) Учпедгиз, 1934.

вождается никакими учебными задачами, т. е. оказывается без руководства, оставляя ребёнка в полной беспомощности. Раздел декоративного рисования особенно страдает сухим геометризмом, с явным недоучётом творческих и технических возможностей детей указанного возраста. Программа для этих (младших) возрастов может многое позаимствовать от лучшего опыта учебной работы по рисованию в детских садах, которые до 1943 г. работали с детьми до 8 лет, применяя ряд эффективных путей в обучении этого возраста рисованию. Мы, конечно, не считаем возможным механически переносить опыт руководства, осуществляемого в условиях детского сада, в школу. Кроме того, школа не располагает теми условиями и тем количеством времени для рисования, которые имеются в детском саду. И всё же школа может использовать многое из опыта работы детского сада в данной области. Использование указанного опыта может помочь более правильному решению программных и методических задач в обучении рисованию детей 7 — 8 лет.

Анализ методических исканий показывает, что труднейшей проблемой в решении программно-методических вопросов является реализация принципа «от простого к сложному». Изобразительно простое или сложное и психологически простое или сложное — явления разного порядка и в конкретном их осуществлении они не совпадают. В этом заключается трудность осуществления данного принципа в конкретном программном материале.

Несомненным является и тот факт, что наиболее сложным в учебном отношении является возраст 6—8 лет. В младшем дошкольном возрасте, дети, безусловно, страдают от ошибок руководства, но всё же их не критичность и смелость в изобразительной деятельности делает их менее чувствительными к методическим ошибкам. Средний и старший дошкольные возрасты уже достаточно тверды в зрительных позициях при изображении предмета; поэтому обучение, помогающее освоить этот путь (объёмно-перспективного рисования), падает на благодарную почву. Для этого возраста оказывается вполне убедительным обучение от изобразительно простого к изобразительно сложному. Поэтому в распределении программного материала принципиальных трудностей психологического порядка меньше. Этот возраст уже стремится правильно передать объём, пропорцию и пространственное расположение предмета. Отсюда и рисование с натуры становится основным методом преподавания.

Обучение рисованию детей 6—8 лет представляет особую сложность. Этот период характерен новыми данными, на которые мы указывали выше. Ребёнок охотно стремится научиться рисовать живые, интересующие его предметы, но учиться на отвлечённых формах (геометрических) или на мёртвых геометроподобных предметах он не может, а, если обучается этим методом, то неизбежно теряет охоту к рисованию. Вот почему обучение этого возраста не может быть решено в отрыве от детского интереса, от стремления детей рисовать всё живое, существенное для их интереса.

В нашем исследовании мы поставили задачу определить специфику обучения рисованию детей данного возраста. Цель нашего исследования — попытаться так разрешить задачу программы и метода обучения данного возраста, чтобы принцип постепенности сочетался с изображением живых предметов, нужных ребёнку в его творческом рисовании; чтобы таким образом объединить его

творческие и учебные тенденции в единый процесс, чтобы в процессе обучения учебные задачи органически включались в творческие замыслы детского рисования, лепки и обеспечили таким путём успешное осуществление единства процесса развития, воспитания и обучения ребёнка в изобразительной деятельности.

Мы предлагаем учебную работу по рисованию осуществлять на живых, важных для ребёнка объектах (человек, животные, птицы, дома, растения, всевозможный транспорт), соблюдая при этом постепенность не столько в предметах изображения, сколько в учебных задачах, в требованиях предъявляемых ребёнку.

Такое решение, вопроса—от простого к сложному—даёт возможность преодолеть две важнейшие задачи:

1. Обеспечить внутреннее единство между самостоятельным и учебным рисованием.

2. Разрешить в программе рисования для младшего возраста проблему «от простого к сложному», избавив её от опасности формализма различного происхождения (сочетать постепенное усложнение учебных задач с изобразительными тенденциями ребёнка).

II. К проблеме обучения детей дошкольного возраста

Понимание проблемы

Употребляя термин «обучение» дошкольника, мы прежде всего хотим подчеркнуть его своеобразие, применительно к данному возрасту. В наших намерениях и эксперименте, как видно из предыдущего, не было стремления заимствовать школьную программу и школьные методы. Мы убеждены в том, что успешная подготовка ребёнка к школе заключается не в том, чтобы ещё в детском саду приучить ребёнка к школьной системе обучения. Наоборот, детский сад должен обеспечить полноту детской жизни в соответствии с возрастными особенностями детей. Наша задача — всестороннее развитие ребёнка, с заботливым воспитанием тех качеств, которые обеспечат ему в школе успешное систематическое обучение. Эти качества относятся к детской любознательности, кругу представлений ребёнка, его активности и самостоятельности, дисциплинированности и умению работать в коллективе, быть хорошим товарищем и добросовестным прилежным учеником с хорошим вниманием, выдержкой, умением выслушивать учебное задание и выполнять его с интересом.

Эти качества должны приобретаться не в одном каком-либо типе занятий, но во всём содержании и во всех формах работы детского сада. В полной мере должны быть использованы для этой цели все виды игр и занятий, все формы работы с детьми.

Опасность узкого решения проблемы обучения детей дошкольного возраста может дать отрицательные результаты. История педагогики знает эти ошибки и об этой опасности предупреждают нас высказывания великих педагогов, которые наблюдали и знали ребёнка дошкольного возраста. Правда, советский ребёнок под влиянием эпохи и системы воспитания приобрёл новые черты, однако, он не перестал быть ребёнком. Ушинский прямо указывал, что до 7-летнего возраста ребёнка надо учить играючи и т. д.

И ни в каком противоречии с этими высказываниями не находятся мысли Руссо о том, что «ребёнок начинает учиться, начиная жить»,

Песталоцци: «Первый час рождения есть первый час учения». Наша задача конкретизировать, уточнить специфику обучения советских детей дошкольного возраста на основе новых данных о нашем ребёнке, и понимать разницу двух типов учения: школьного и дошкольного.

Речь идёт о своеобразии учения дошкольника, который в детском саду живёт, воспитываясь и обучаясь, в то время как в школе ребёнок учится, воспитываясь. Однако это отнюдь не значит, что в детском саду он мало учится. «Программа» обучения дошкольника, пожалуй, превышает по количеству знаний, умений и навыков программы последующего обучения. Вопрос заключается в построении программы и в методе обучения.

О программе обучения

Программа обучения дошкольника определяется общими и частными задачами коммунистического воспитания, спецификой предмета обучения и спецификой раннего детства: своеобразием его познания мира (действенного, игрового), спецификой его ситуативного, функционального мышления, мышления в основном конкретного, образного. Конечно, на шестом году жизни ребёнок уже подходит к установлению внутренних связей явлений, их закономерностей, но это — начало систематизации, начало группировки фактов. Современная психология отмечает своеобразие детского мышления, заключающееся «в основном в том, что оно расчленяет и связывает своё содержание по преимуществу так, как оно членится и связывается в воспринимаемой ситуации»¹.

Эти положения выдвигают принцип жизненности программного материала. Однако необходимо подчеркнуть, что принцип жизненности должен сочетаться с непрременной предметной грамотностью (той или иной области науки, искусства, с которыми мы знакомим дошкольника).

Принцип постепенности, как было указано, мы решаем не столько на отборе объектов (хотя и это предусматривается), сколько на постепенной усложняемости учебных задач, т. е. один и тот же объект может быть предметом наблюдения и осмысления, предметом рисования 3-летних и 6-летних, но содержание и формы этого познания и его отражение в изобразительном материале будут иные.

О формах обучения дошкольника

Широта программы обучения дошкольника находится в полном соответствии с разнообразием форм и методов её осуществления.

Это не уроки — это, в первую очередь, жизнь ребёнка.

Поэтому на первом месте стоит учебно-воспитательная работа с дошкольником в процессе повседневной жизни ребёнка, в его разнообразной деятельности (игры, занятия, режимные моменты и т. д.). При этом важно со всей полнотой и чёткостью и правильными методами вычленять, чему следует учить ребёнка в повседневной жизни и как. Тут можно сочетать индивидуальные и коллективные формы учения. Так, на прогулке детская игра может дать повод научить детей правильному движению во время прыжка; или же детские самостоятельные наблюдения объектов природы могут вызвать необходимость здесь же

¹ Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, стр 330.

дать детям ряд сведений, указаний, разъяснений, сообщить им те или иные знания. Ребёнок, рисующий в свободное от игр и организованных занятий время, может обратиться к воспитателю за советом, или сам воспитатель сочтёт нужным дать указания, относящиеся к технике, к содержанию, к качеству работы. Это обучающее руководство будет способствовать новым достижениям ребёнка в рисовании.

Таким образом, рисование и другие изобразительные занятия, протекающие индивидуально или в небольшой группе в свободное от занятий время («в повседневной жизни»), могут оказаться весьма эффективными в отношении упражнения и индивидуального обучения ребёнка.

Вторая форма, в которой протекает обучение, это — организованные групповые занятия, но по выбору детей, где ребёнок имеет возможность заняться любой деятельностью, любым материалом, но специально подобранным и предоставленным ему педагогом на данное занятие. Учебная работа и воспитательная в данных занятиях, как и в предыдущих, направлена по преимуществу к индивидуальной работе с детьми. Эта форма занятий даёт возможность лишь раз вводить те или иные материалы, важные для отдельных детей, осуществить учебно-воспитательную работу индивидуального порядка, исходя из самостоятельных замыслов ребёнка, или в небольших группах. Педагог стремится заинтересовать тех или иных детей определёнными, полезными для них задачами на том содержании, которое намечено самим ребёнком. Например, ровно, аккуратно заштриховать, раскрасить свой рисунок, чтобы штрих не заходил за контур, «за линию». Или же, поощрив интересный замысел ребёнка, воспитатель своим вниманием и указанием поддерживает доведение работы ребёнка до конца, вызывает устойчивый интерес к качеству его рисунка, лепки.

Третья форма — так называемые обязательные занятия, когда те или иные учебно-воспитательные задачи выдвигаются перед всей группой, определённый материал для занятия предлагается всей группе. Эта форма постепенно подводит ребёнка к урочной системе занятий. Такое занятие часто строится на обусловленности не только материала, но и на поставленном перед всеми детьми учебном задании, причём оно может осуществляться на содержании, возникшем по инициативе детей, и содержании, предложенном воспитателем. Не правильной является позиция обучения, требующая полной регламентации «что» и «как» ребёнок должен делать. Занятия с регламентированным содержанием, поставленной учебной задачей и общим материалом наиболее подводят детей к форме урочных занятий. Такие занятия особенно уместны в старшей группе детского сада. Эти обязательные занятия должны сочетаться с обязательными же занятиями, на которых творческая инициатива ребёнка или техническая догадка, «как» это сделать, является важной воспитательной задачей.

Обязательные занятия и у шестилеток должны быть многообразными, включающими не только задачу — уметь выполнять предложенное воспитателем, но и уметь осуществлять учебную задачу творчески, инициативно и на индивидуальном содержании, например, упражнение в штриховке на рисунке по замыслу ребёнка.

Различные формы учебно-воспитательной работы в детском саду и её конкретное содержание предполагают использование самых многообразных методов работы. Если в школьном обучении центральное место занимает «сообщение» детям знаний и умений, то в дошколь-

ном возрасте большое количество знаний и умений ребёнок приобретает через разнообразные игры и занятия, дидактический материал, прогулки, экскурсии, искусство, художественное чтение и рассказывание, картинки, беседы, наблюдения. Эти занимательные методы планируются и осуществляются воспитателем, обеспечивая разнообразные формы детской активности, инициативы и подвижности ребёнка. При этом, чем меньше возраст ребёнка, тем обязательнее использование игровых методов. Учатся дети в непосредственном общении с жизнью, на примере товарищей и взрослых и путём заданий и указаний воспитателя на специальных занятиях. Учение дошкольника, будучи занимательным и подчас с игровым элементом, однако, никак не должно превращаться в забаву. Чем старше дошкольник, тем сознательнее он относится к обучению, и задача учебного порядка легко становится задачей ребёнка, увлекает его. При правильном руководстве учение и игра в сознании ребёнка находят довольно чёткое различие.

Основные положения к эксперименту

При постановке эксперимента и наблюдений мы исходили из следующих положений.

1. Обучение изобразительной деятельности детей от 3 до 8 лет должно осуществляться в единстве учебных и творческих задач. Однако в связи с конкретным содержанием учебной задачи необходимо регулировать детский интерес и внимание так, чтобы дидактические цели не заслонялись творческими тенденциями ребёнка, последние должны лишь повышать интерес к учебным задачам.

2. Нарастание творческих задач прямо пропорционально закреплению и росту учебных достижений, т. е.: чем более закреплено то или иное учебное достижение ребёнка в рисовании, лепке, тем шире оно может обрастать творческими задачами и замыслами ребёнка, и наоборот.

3. При установлении конкретной программы обучения ребёнка рисованию следует руководствоваться, помимо общих и частных задач художественного воспитания советского дошкольника, выявлением и включением в программу тех задач изобразительного порядка, которые соответствуют каждому конкретному изобразительному периоду, обеспечивая их полноценное осуществление путём развития положительных тенденций и противодействуя отрицательным.

4. Учить ребёнка следует тому, что осваеемо, что ребёнок может сделать своим, своей программой действия (в рисовании, в лепке). Это значит, что в учебные задания следует включать такой материал, который не остаётся формальным, чуждым ребёнку достижением, тренировкой, органически не входящей в его сознание и действие, в его изобразительную практику.

5. Воспитание интереса, смелости и самостоятельности ребёнка в его творческой работе является основой для полноценного успешного развития детского творчества и его учебного процесса.

6. Правильное осуществление элементов обучения ребёнка рисованию, лепке может быть обеспечено лишь при охвате руководством всех форм изобразительной деятельности (в «свободной» деятельности, в занятиях по выбору детей, в обязатель-

ных занятиях), а также использовании всех типов детского рисования и лепки (по свободному замыслу, по тематическому или техническому заданию, рисованию декоративному). В противном случае навыки, приобретённые на одном типе занятий, снижаются занятиями другого типа.

Важнейшими предпосылками к руководству детским творчеством и обучением являются:

1. Систематическое обогащение детского эстетического восприятия путём наблюдения природы, окружающей жизни, восприятия разнообразных видов искусств. Хорошее качество наблюдений создаёт благоприятную почву для успешного развития детского рисунка, лепки, для осуществления учебной работы. Поэтому воспитатель проявляет особую заботу о культуре детского наблюдения, о систематическом обогащении ребёнка новыми впечатлениями, а также повторными, закрепляющими и углубляющими их.

2. Второй предпосылкой является забота воспитателя о предоставлении ребёнку необходимых изобразительных материалов, достаточно разнообразных, в достаточном количестве и хорошего качества. Материал обеспечивает творческую практику, без которой никакое учение не принесёт плодов. Невнимание к вопросу материала часто приводит к тому, что дети оказываются лишёнными того или иного вида изобразительной деятельности; изобразительные способности ребёнка гаснут.

3. Важной предпосылкой для успешного руководства детской творческой работой является лёгкая, творческая и в то же время деловая учебная атмосфера занятий, которая обеспечивает непринуждённость и заинтересованную серьёзность в работе детей. Эта атмосфера обеспечивается прежде всего интересом педагога к занятию, верой в силы ребёнка и положительными взаимоотношениями между ним и детьми, а также между самими детьми. Требовательность педагога в сочетании с уважением к ребёнку и мягкостью, приветливостью в общении с ним создаёт благоприятные условия для смелого проявления ребёнком своих замыслов, интересов, умений. Сухая требовательность, неверие в силы детей тормозят проявление детей, стесняют их в творческой деятельности; особенно страдают застенчивые дети.

К указанным предпосылкам мы пришли на основе длительной личной практики и наблюдений. Мы стремились обеспечить их в нашей экспериментальной работе по обучению и руководству изобразительными занятиями детей 6—7 лет.

Проводя эксперимент, мы считали важным чётко определять основные и попутные задачи в руководстве изобразительной деятельностью детей. Наблюдая практику, мы часто устанавливали неудачу занятий от спутанности и перемещения задач, что приводило к неясности целевой установки и направленности детского внимания; отсюда — все отрицательные качества. Мы много раз наблюдали, как педагог, предполагая дать детям занятие (рисование или лепку) на свободную тему, фиксировал внимание детей больше всего на дисциплине, аккуратности, гигиене. Он долго, иногда и раздражённо говорил о поведении детей, одёргивал то одного, то другого ребёнка. Он предупреждал: «Кто будет мазаться глиной или пачкать стол, отберу глину» и т. д. Творческую же задачу лишь наименовывал: «Лепите, кто что хочет». Понятно, что, не получив соответствующей установки внимания на главной, творческой задаче, многие дети с трудом до неё

добирались, теряя время и охоту к работе. Другие вообще работали без интереса и непродуктивно. Несомненно, что вопросы дисциплины, гигиены, аккуратности очень существенны, но они не должны подменять основную задачу (творческого порядка). Поэтому внимание к ним следовало возбуждать параллельно, в процессе работы. При заинтересованности детей творческой задачей проблемы дисциплины сами собой могли отпасть.

Руководствуясь выдвинутыми нами предположениями и предпосылками, мы строили нашу экспериментальную работу, продумывая и выдвигая в руководстве и обучении детей рисованию, лепке конкретные задачи, намечали программу действий на каждое занятие и осуществляли её.

III. Эксперимент по обучению детей 6—7 лет рисованию

Данные о работе

Работа над проблемой обучения детей старшей группы изобразительному творчеству в целом и рисованию, в частности, осуществлялась нами в ряде детских садов Москвы и Московской области¹ в течение 9 лет (с 1939—1948 гг.). Параллельно собирался массовый материал при осуществлении педагогической практики студентов Московского государственного педагогического института им. Ленина. Кроме того, изучались методические материалы Городского методического кабинета Москвы и Московской области, детских садов Тамбова и Ташкента.

Основными методами нашей работы были: наблюдение практики и постановка педагогического естественного эксперимента. Организуя педагогический процесс, максимально благоприятствующий полноценному проявлению ребёнка в направлении поставленных учебных задач эксперимента, мы стремились определить программу и методику обучения детей рисованию и лепке. Помимо предварительной теоретической работы, установления основных гипотез и предпосылок, обеспечивающих эксперимент, разработки плана всего содержания эксперимента, мы вели систематическую работу с коллективом указанных детских садов, в которых проводился эксперимент; это обеспечивало внимание и заинтересованность воспитателей в экспериментальной работе, повышало качество их работы.

Работа по руководству и обучению рисованию и лепке детей старшей группы мною лично систематически проводилась в детском саду № 4 Куйбышевского р-на, в детском саду № 2 Дзержинского р-на, частично в детских домах «Муравейник» (ст. Удельная). Работа в указанных двух детских садах явилась наиболее длительной и систематической. Она осуществлялась почти на каждом занятии по рисованию и лепке с октября до летнего периода (до отъезда детей на дачу). Эта работа дала возможность оформить и систематически проверить всю предшествующую экспериментальную работу.

¹ Детский сад № 2 Дзержинского района г. Москвы (зав. А. А. Дьякова).

Детский сад № 4 Куйбышевского района (зав. Е. Т. Литвин; зав. педагогической частью К. П. Кузнецова, руководитель ст. гр. А. В. Макеева).

Детский сад № 2 Ленинского р-на (зав. т. Тереховская, руководитель т. Бульчинская).

Детский дом № 4 Объединения «Муравейник» на ст. Удельная Московско-Рязанской железной дороги (зав. педагогической частью Л. Н. Головина). Ряд материалов по нашему заданию был собран А. А. Новиковой; ею проводились по нашему заданию эксперименты и наблюдения в нескольких детских садах.

Все учебные задания планировались и обсуждались предварительно с работниками группы, заведующей детским садом и заведующей педагогической частью. С руководителями группы велась систематическая консультация по работе и периодически проводились доклады для коллектива всего сада. Темы докладов: «Элементы обучения рисованию», «Специфика руководства в каждой возрастной группе и характеристика детского творчества», «Руководство рисованием на свободную тему», «Руководство рисованием по заданию», «Декоративное рисование детей», «Развитие наблюдательности» и др. Результаты каждого занятия с детьми обсуждались с воспитателем, заведующей педагогической частью и заведующей детским садом.

Вся проделанная нами работа по обучению детей рисованию получила своё завершение в длительной экспериментальной работе детского сада № 4 (в 1940/41 уч. г.). Поэтому мы особо на ней останавливаемся и даём описание этой работы. Для эксперимента нами была назначена старшая группа, которая представляла собой для этой цели достаточно трудный объект. Это были дети 6—7 л., не получившие надлежащего руководства по рисованию. Группа состояла из 15 мальчиков и 16 девочек; только часть детей перешла из средней группы (12 чел.), остальные были детьми новыми, из семьи (9 чел.), 10 детей было переведено из других детских садов. Это усложняло работу; заинтересованности рисованием у детей не было. Были случаи, когда отдельные дети, видя, что воспитатель готовится занятие по рисованию, старались ускользнуть из группы, задержаться в коридоре, забежать в соседнюю группу. От детей часто слышались реплики: «А можно не рисовать?», «Я не знаю что рисовать», «Я не умею», «Лучше я писать буду» и т. д. Дети рисовали неряшливо, нехотя, стремились быстрее кончить, чтобы скорее отделаться от рисования (рис. 1 и 2).

Вместе с тем дети группы, за небольшим исключением (2—3 ребёнка), были хорошо развиты: многое знали, интересы их были разнообразны, речь достаточно развита, они с удовольствием беседовали, рассказывали, знали много детских книг, чрезвычайно любили слушать рассказы и особенно сказки. Игры детей были разнообразны, играли они много. В ручных же навыках и занятиях они безусловно отставали. Они весьма критично относились к работам друг

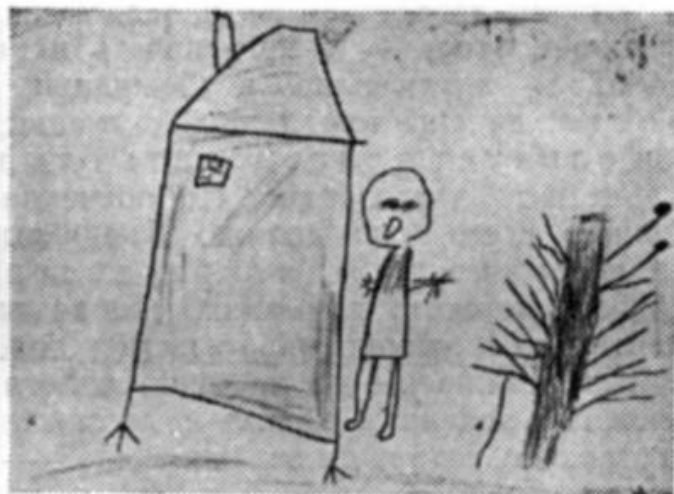


Рис. 1. Рисунки, характерные для группы, до начала эксперимента

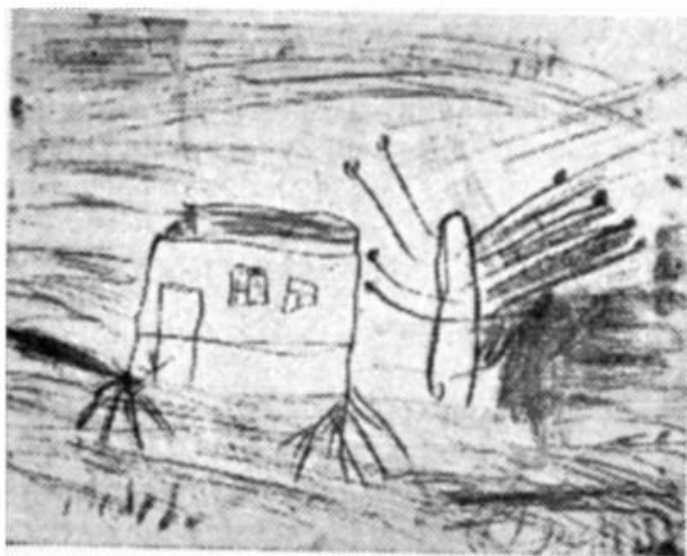


Рис. 2. Рисунки, характерные для группы, до начала эксперимента

друга: в группе часто слышались насмешливые замечания, что расхолаживало и снижало интерес рисующих.

Необходимо было преодолеть и разрыв между пониманием и навыком, и критическое отношение к работе, и неверие в свои силы, и несерьёзное, незаинтересованное отношение к рисованию в целом.

Предпосылки

Мы много думали над тем, как добиться успеха, с чего начать, какие задачи и содержание выдвинуть для первого периода работы.

Первой теоретической предпосылкой к постановке экспериментальной работы было наше убеждение в том, что успех детской творческой работы может строиться лишь на основе заинтересованного отношения воспитателя к ней, его веры в силы ребёнка, его внимания и стремления оказать детям необходимую помощь, систематически руководить данной их работой. С этой целью мы проводили с воспитателями систематические консультации, доклады, планировали и анализировали каждое занятие.

Вторая теоретическая предпосылка, с которой мы подошли к решению вопроса — с чего начать и как построить экспериментальную работу — заключалась в убеждении, что дети 6—7-летнего возраста, да ещё при данной ситуации, захотят учиться и с ними следует действовать открыто. Перед детьми нужно прямо ставить этот вопрос. Но обучение этого возраста своеобразно, и, прежде всего, оно должно базироваться на ощущении ребёнком каких-то близких достижений. Недостаточная устойчивость детского внимания, слабая выдержка не позволяют ребёнку длительно и упорно работать над далёкой целью. Результаты должны быть приближены по времени, работа должна иметь небольшие, несложные задачи с видимым достижением. Из этого нужно исходить, постепенно усложняя задачи.

Третьей предпосылкой было убеждение в том, что одним из основных элементов в работе по рисованию является наблюдение изобразительно прекрасного в природе, в быту, в искусстве. Культура наблюдения обеспечит интерес и внимание к выразительной форме, к цвету, к доступным ребёнку произведениям живописи, углубит интерес и к собственному рисованию, обеспечит улучшение его качества.

На основании выдвинутых нами предположений и указанных предпосылок была развёрнута специальная работа с воспитателями и экспериментальная, практическая — с детьми.

Первый этап работы

Первый этап работы — это завоевание детского внимания и интереса к рисованию, перестройка их отношения к рисованию. Работа шла в двух направлениях: 1) выдвижение перед детьми небольших учебных задач по рисованию и 2) развитие детской наблюдательности.

По рисованию мы нашли целесообразным дать такие задания, которые окажутся не очень затруднительными, результативными, но которые заставят детей преодолеть определённые учебные задачи, ответственно их выполнить.

На первом этапе большую услугу нам оказало декоративное рисование и ряд тем по изображению близких любимых предметов.

Мы предвидели, что дети не сразу откликнутся на наши задания. Дети с удивлением слушали небольшое вступительное слово воспитателя о том, что теперь мы начнём понемногу учиться рисовать, что, конечно, поучившись, мы перестанем говорить «не умею», что рисовать можно научиться всё, что захочешь и, конечно, у всех рисунки постепенно станут всё лучше и лучше, важно серьёзно рисовать и т. п. Прислушав довольно внимательно необычное для детей слово воспитателя, дети приступили к рисованию красками на цветных листах бумаги. Задача перед детьми была поставлена такая: брать краски, какие нравятся и «смело, ярко разукрасить лист», «кто как хочет — яркими пятнами, полосами, цветами, клетками, точками, лишь бы смело, ярко его разрисовать». Наметили мы именно это занятие, так как оно не требовало от детей рисования каких-либо предметов, затрудняющих детей: оно привлекало своей красочностью, оно ставило перед детьми в учебном плане определённую задачу. Мы считали, что выполнение этой задачи даст детям некоторое удовлетворение.

Как мы и предвидели, несмотря на простоту задания, нерешительность детей сейчас же обнаружилась. Для детей была непривычна и довольно богатая палитра красок, гуашь, разведённая в чистеньких стаканчиках, и цветные довольно большие листы бумаги, и заинтересованность воспитателя и ещё двух присутствующих взрослых. Рука не привыкла к смелым движениям. Дети боязливо брали на кисть краску: «Ой, я испорчу бумагу!», «Я не умею», «Покажите, как красить», «Не знаю, какую мне краску взять?» и т. п. В процессе работы воспитатель давал указания, подбадривал детей, советовал; его тон был уверенный; постепенно дети входили во вкус, умолкали, рисовали, но потом нерешительно взглядывали на воспитателя, многие стеснительно закрывали свой рисунок от товарищей, особенно Мансур, который обычно вызывал насмешки и был наиболее слабым в рисовании. Картина была для группы необычная: почти все дети рисовали в продолжение 30 мин., а затем с удивлением стали поглядывать на рисунки товарищей.

Мы сочли опыт удавшимся и решили его периодически повторять. Данные рисунки по окончании занятия решили с детьми просмотреть. Многие рисунки оказались яркими, привлекательными. Сами дети были приятно удивлены. Они оживлённо рассматривали, разговаривали, по предложению воспитателя отмечали, что удачно, какой рисунок ещё хорошо бы подправить, какой цвет подобрать и т. д. Некоторые дети охотно стали «дорисовывать» свои рисунки.

Параллельно с декоративными заданиями детям стали предлагаться задания тематические двух типов: а) отдельный образ и б) широкие темы. Задания первого типа ставили перед детьми определённое, новое для них, требование. Это не были широкие темы с богатым сюжетным содержанием, это был отдельный образ; задания носили по преимуществу предметный характер («транспорт», «человек», «пароходы», «дом», «деревья» и т. д.). Эти задания подготавливались и проводились иначе. Они предварялись специально организованным наблюдением, рассматриванием этих предметов. Помимо наблюдения живых предметов, воспитатель подбирал фото, картинки, игрушки и предоставлял детям для рассматривания.

Это целенаправленное накопление впечатлений, наблюдений оказывало большое влияние на рисование детей.

При тематическом рисовании отдельного образа первое время от детей требовалось выполнить ту или иную несложную задачу. Напри-

мэр, предлагалось рисовать предмет в достаточно крупном размере, двигать рукой смело, быстро, раскрашивать тщательно. Как правило, такие рисунки учебного характера коллективно обсуждались с детьми. Задания широкой тематики давались позднее.

Следует подчеркнуть, что положительным результатам в работе детей сильно содействовало новое отношение воспитателя к работе, чёткость задания и его требовательность. Подлинная заинтересованность воспитателя, его внимание к затруднениям ребёнка и радость успеха ободряли, вдохновляли детей. Доверие к силам ребёнка содействовало значительному успеху, особенно в рисовании более слабых детей (Мансур, Толя Ш., Фридик, Юля).

В продолжение месяца отношение детей к рисованию резко изменилось в положительную сторону. Они не только не избегали занятия, но сами спрашивали: «Когда рисовать?», «Что будем рисовать?»; охотно участвовали в подготовке материала для занятия. Во время рисования воспитатель учил детей технике использования материала, красок, указывал, в каких случаях, какой кистью следует рисовать (при мелкой работе, при рисовании деталей — тонкой кистью; при окраске крупных плоскостей — более толстой кистью; как тщательно промывать и вытирать кисть и т. п.). Дети использовали эти указания, следили за собой и за товарищами. Часто сами напоминали друг другу, как нужно поступать в том или другом случае. Так, Ина говорит Мансуру: «Целый час провозишься с маленькой кисточкой, вот ведь учили — возьми большую». Другая девочка, Валя, при вырезывании делает указание соседу: «Вырезай здесь (с краю), испортишь ведь лист, потом самому бумаги нехватит».

Детская взаимокритика и взаимопомощь

Детская взаимокритика и взаимопомощь в нашей работе сыграли также положительную роль.

Направление, которое мы давали взаимокритике, и пример воспитателя, тактично критикующего детские работы, привели к успешным результатам. Как нам кажется, они дали правильное решение вопроса, подтвердив, что детская взаимокритика в старшем дошкольном возрасте может быть весьма продуктивной при соблюдении двух правил: а) если она учит видеть не только плохое, но и хорошее, даже в первую очередь хорошее; б) если она направляется по линии взаимопомощи, а не на стремление покарать или высмеять товарища.

Проводя коллективный просмотр работ детей, мы прежде всего обращали внимание на то, что удалось, что хорошо вышло у каждого ребёнка, а затем уже говорили о том, что не вышло и непременно предлагали подумать всем, как исправить, как сделать, чтобы вышло лучше. Детей такая критика заинтересовывала и хорошо настраивала. Даже очень самолюбивые ребята (такие, как Доля), после того, как какую-то часть его работы высоко оценили, готов был слушать, что же у него «не вышло», или «вышло хуже». Дети, которых критиковали в такой благожелательной товарищеской обстановке и указывали, советовали им, «как сделать лучше», охотно принимали критику, советы и обычно пытались «исправить»: «Дайте, я сделаю», «Я теперь знаю как», «Я сейчас нарисую», «Я догадался, сейчас исправлю», — говорили дети и исправляли.

Умение подметить положительное в рисунке даже отстающего ребёнка сыграло большую роль в успехах этих детей. Помнится, как после одного из декоративных за-

даний, просматривая с детьми работы, я заметила по поводу одной из работ: «Посмотрите, дети, как хорошо подобраны краски на этом рисунке, как красиво, чей это рисунок?». Дети в несколько голосов сказали: «Это — Мансура». Интересна была их интонация. Раньше они охотно и насмешливо говорили: «Ну, это, конечно, рисунок Мансура, он — всегда плохо». В данном случае в интонации одних было удивление, у других — некоторая гордость за Мансура. Мансур покраснел до ушей, заулыбался. И потом он всё носился со своим рисунком, клал на стол и смотрел, уверяя, что рисунок «ещё не высох», «спрятать нельзя, размажется». Его похвалили «публично». С этих пор угрюмый и упрямый Мансур ожил. Он с нетерпением ждал рисования, сердился, когда ему мешали, рисовал старательно и подолгу. Рисунки его были ещё весьма примитивные, но смелые; ему всегда хотелось рисовать ещё и ещё, так как содержание разрасталось в большие картины. Все дети вместе с воспитателем радостно следили за успехами Мансура и других детей, помогали им советами и указаниями.

Воспитатель особенно следил за формой и тоном детской критики и, когда это было нужно, вносил поправки, ставил добавочные вопросы. Товарищеская критика в особенности развернулась во втором этапе работы, когда рисование стало общим любимым занятием.

Примеры: Юля рисует красками цветок, Валя подходит, смотрит и говорит: «Плохо». — «Что плохо?», — спрашивает воспитатель. «Она на синей бумаге голубую тёмную краску положила, незаметно». — «А как сделать, чтобы хорошо стало?», — спрашивает воспитатель. — «Обведи другой, тогда видно будет», — говорит Валя. — «Какой?» — спрашивает Юля. — «Сама подумай», — говорит воспитатель. Юля обводит оранжевой и в середину цветка ставит оранжевую точку. Весь рисунок становится выразительнее, ярче; обе девочки очень довольны.

Другой случай. Инна нарисовала лошадь, но на груди лошади получилась большая впадина. Юра П. посмотрел и сказал: «У, какая неправильная!». На лице Инны огорчение. Воспитатель спрашивает Юру: «Она вся неправильная?» — «Нет, — говорит Юра, — голова хорошая, а грудь не так, вырезала очень». Он быстро отыскивает картинку (лошадь) и сравнивает с рисунком Инны. Подходит Дима, берёт другой лист бумаги и пробует нарисовать голову и грудь, выходит хорошо. Он говорит: «Смотри, вот как нужно, поняла?» — «Поняла», — отвечает Инна, берёт второй лист и вновь рисует лошадь, которая выходит очень хорошо. Все довольны, Юра и Дима следят, Юра похваливает: «Хорошо вышла»

Чутко, во-время направленная взаимокритика превращается в весьма продуктивную взаимопомощь, которая многому учит ребёнка и вызывает здоровый интерес к работе товарищей.

Направляя детскую взаимокритику и взаимопомощь, мы строго следим за тем, чтобы она не превращалась в рисование за товарища. Мы прямо внушали детям: «Ты скажи, ты покажи на своём рисунке, нарисуй пальцем, а за него не делай, он попробует, как сумеет, и делает сам, научится». Детям это казалось убедительным, поэтому нам не приходилось бороться с рисованием друг за друга, что нередко наблюдается в старших группах детского сада. Этому способствовало наше уважение к самостоятельности и инициативе ребёнка, наше убеждение, которое мы внушали детям: «Лучше всего, когда сам придумает, сам сделает». Мы всегда поощряли детскую самостоятельную мысль и работу, мы замечали, обращали внимание

детей: «Как интересно Галя придумала!», «Как хорошо, что Витя сам догадался, как сделать», «Фридик сам сумеет» и т. д.

К концу нашей работы в группе мы наблюдали ряд случаев, когда дети помогали рисовать друг другу, выполняя чисто техническую работу, не мешая товарищу в его творческом замысле. Так, Галя В. рисует станцию метро. Она задержалась с рисованием. Пол у станции она делает в виде ромбиков, чередуя жёлтые и красные. Получается красиво, но работа кропотливая: каждый ромбик нужно аккуратно заштриховать цветным карандашом. Юля, а затем и Юра Р. вызываются ей помочь. Буквально в три минуты пол был хорошо раскрашен, рисунок закончен. Аналогичную помощь оказала Галя Р. Юре, когда он вырезал и наклеивал дом, ему нужны были золотые полоски, которые она ему нарезала, и Юра быстро закончил работу. Такая форма непосредственной взаимопомощи вполне приемлема, так как она ни в какой мере не лишает ребёнка инициативы, не нарушает ни его замысла, ни его самостоятельности.

Развитие детской наблюдательности и обогащение впечатлениями

В осуществлении этой важнейшей задачи мы предусматривали два типа наблюдения в связи с двумя задачами:

Первая задача — систематическое общее развитие наблюдательности, обогащение внутреннего мира ребёнка. При этом особое значение мы придавали развитию внимания к выразительной форме, к симметрии, ритму, красивому сочетанию красок, движению, конструкции предмета, его величине и пространственному расположению. Все эти задачи должны были проводиться без особого нажима, незаметно, чтобы не спугнуть непосредственности детского восприятия, его эмоциональности и детской инициативы при наблюдении. На прогулках и экскурсиях воспитатель создавал условия для такого активного восприятия. Дети часто выезжали за город, где они себя чувствовали привольно. Мы заметили, что, побегав в лесу, наигравшись, дети более внимательно и спокойно наблюдали красоту природы. Во время экскурсии в Сокольниках Алла говорит: «Смотрите, как красиво дерево изогнулось, как будто что-то говорит другому». Все дети остановились и смотрели (Толя потом нарисовал эти деревья). Инна смотрит на небо и замечает: «Небо не голубое, а прозрачное».

Периодически детям давались задания на дом: посмотреть, что красивое увидят по дороге домой, на улице или дома. Предлагалось хорошенько рассмотреть свой дом. В начале многие дети забывали выполнить задание, но затем детей это стало интересовать, и они с удовольствием рассказывали, что видели красивого. Толя Ш. подробно рассказывал о бархатной косыночке «с цветами и узорами», которая лежала на рояли. Юра видел красивую «китайскую вазу» в витрине магазина, Мансур, который ранее ничего не рассказывал, вдруг сказал, что «сегодня видел самое красивое — сибирского кота», «он был серый, шерсть пушистая, мордочки не видно, одни глаза зелёные блестят». «Очень красиво!», — заключил он.

С детьми проводились экскурсии по городу, их водили на выставку, в экскурсии принимали участие и матери. Дети с интересом рассматривали красивые вышивки, вязание, кружева. Все красочное привлекало их внимание. Для закрепления детских наблюдений большое внимание было уделено повторным наблюдениям тех же предметов и явлений, а также подбору разнообразного материала: картинок, фото,

открыток, и в особенности, много внимания было уделено организации детской библиотечки и уголка книги. Вокруг этого материала с детьми проводилась большая работа по картинке, по слову, художественному рассказыванию. Дети систематически пользовались аэроскопом и кино (сеансы от районной фильмотеки). Материал для показа детям тщательно подбирался.

Кроме того, воспитатели заботливо относились к оформлению группы и сада в целом предметами изобразительного искусства. В саду были картины, вазы, ковры, периодически вносились в группу образцы кустарных изделий, ткани, сюзене. Много внимания уделялось художественному оформлению праздников, в котором принимали участие и



Рис. 3. Группа детей в узбекском уголке

дети: роспись тканей, ковриков, подушек для уголков разных национальностей, оформление кукольного уголка, изделия из папье-маше и другие (рис. 3 и 4).

Таким образом, была проявлена большая забота о развитии детской наблюдательности и обогащении детей эстетическими впечатлениями, из которых можно было черпать материал для творческой учебной работы по рисованию, лепке, вырезанию.

Помимо описанных впечатлений и наблюдений, мы пользовались

специальными наблюдениями в связи с предстоящими заданиями по рисованию и лепке. Наблюдения этого типа преследовали более узкую цель — помочь лучше, точнее и богаче увидеть предмет, закрепить увиденное в памяти и затем его изобразить. Эти наблюдения были основным методом в работе над культурой формы детского рисунка и лепки. (О методике этих наблюдений скажем ниже по выяснении задач, которым они отвечали.)

Работа над образом

Работа над развитием образа, его усложнением являлась центральной в нашем эксперименте, в его учебно-программном материале.

Мы видели, что некоторые предметы дети либо вовсе избегают рисовать, либо изображают их чрезвычайно примитивно. Дома одноэтажные с перекрещивающейся дверью; деревья в виде ствола с симметрично расположенными несколькими ветками; люди почти отсутствовали на детском рисунке, так как дети затруднялись в их изображении; то же и в отношении животных, птиц и ряда других предметов.



Рис. 4. Подушки и коврики разрисованы самими детьми

Мы поставили своей задачей ввести эти предметы в обиход детского рисования, улучшить форму их изображения и тем самым обогатить содержание детского рисунка и удовлетворить запросы детей в более качественном изображении предметов. Дети хотели «научиться» лучше рисовать людей, дома, животных и т. д.

Работу над формой мы строили на последовательном усложнении учебных заданий. Например, в теме «человек» сначала предлагали определённый размер в изображении человека (достаточно крупный), затем обращали внимание на расположение частей человека, далее на масштаб фигуры взрослых и детей и на относительную пропорциональность основных частей фигуры. Затем внимание детей останавливали на костюме людей различного пола, возраста, про-

фессии; параллельно давались и сказочные образы («маскарад», «Дед Мороз»), давалась с успехом тема «кукла», которую можно «красиво одеть». Наконец, детям предлагалось задание на различный поворот фигуры: лицом к зрителю (фас спереди), спиной и с боковой стороны. Данное задание является первым в задании на движение, которые постепенно можно усложнять (в основном уже в работе со школьниками).

Подобного рода усложнение следует применять в учебных заданиях по другим изображаемым предметам.

Для осуществления задачи по улучшению формы предмета, мы проводили предварительную работу по накоплению детьми соответствующих впечатлений, по наблюдению данного предмета.

Целевое наблюдение предмета возникало естественно. Так, рассматривая с детьми их рисунки на тему и рисунки свободного замысла, мы обращали внимание на дома, которые дети изображают крайне схематично. Мы говорили об этих домах, спрашивали, похожи ли они на те, которые у нас в Москве на наших улицах? «Какие у нас дома? На Кировской, на площади Дзержинского, а на площади Свердлова?» Оказывается, что почти все дети хорошо знают эти площади, Большой театр, Мосторг, Метрополь и другие здания. «Пойдёмте, посмотрим», — просят дети. Воспитатель соглашается, и дети идут смотреть «красивые дома». Предварительная живая беседа, чёткая интересная цель экскурсии обеспечивают активное внимание детей, обостряют их наблюдательность. Особо впечатление производит на детей Большой театр, его мощная колоннада, украшения, бронзовые кони. Дети отметили «стеклянный» Мосторг с богатыми витринами и остроконечными башенками на крыше; они обратили внимание на врубелевскую роспись Метрополя, на Дом Союзов с колоннадой и купольным перекрытием. Дети были переполнены впечатлениями, и, возвращаясь, говорили о том, что такие дома надо бы поучиться рисовать. На другой день дети рисовали цветными карандашами «красивые дома», причём воспитатель не требовал копий виденного, он подчёркивал, что «можно придумать, кто какие хочет дома, какие видели и какие не видели, каких даже может быть нет, лишь бы они были большие и красивые; могут быть даже сказочные». Такая творческая установка задания облегчала задачу тем, которые затруднились бы точно воспроизвести виденное, да этого и не требовалось. Важно было на этом примере раскрыть детские глаза на красоту города, научить их видеть, замечать красивую, ритмически стройную форму, разнообразие архитектурных конструкций, украшений и т. д. Дети рисовали дома с большим интересом, а затем сами удивлялись, как это они «раньше рисовали такие некрасивые дома». При сравнении, действительно, разница оказалась существенная. На новых домах были и колонны, и украшения, и узорные стены.

Периодически тема «дом» также, как и «человек», «животные» и прочие предметы, повторялась в вырезывании из цветной бумаги, в рисовании красками (рис. 5, 6, 7).

По ряду тем «Домашние животные», «Звери», «Птицы», помимо наблюдения (экскурсии в зоопарк, в другом случае — в уголок Дурова), дети были привлечены к устройству соответствующих небольших выставок. В детском саду № 2 Дзержинского района дети с увлечением собрали «игрушки о животных» и устроили выставку в группе. Они приносили игрушки из дому, а также просили одолжить на время в

других группах детского сада. Получилась довольно богатая выставка животных. Вокруг неё было много разговоров: дети их рассматривали, выбирали любимых, играли с ними, определяли, какие больше нравятся

и почему, сравнивали всех слонов, медведей и других, подолгу играли и затем старались их поставить на самые видные места.

Затем дети рисовали их. Каждый выбирал объект по своему желанию и вкусу. Рисовали в крупном размере. В процессе рисования дети часто подходили к избранному объекту, поворачивали его в разные стороны, поглаживали и вновь рисовали его по-детски: по памяти, с боковой стороны, не так как он виден с места рисующего. Деятельность с



Рис. 5. „Красивый дом“. Рисунки детей красками

объектом (игра), ощупывание, рассматривание со всех сторон, оказали большую помощь в ощущении образа, его формы. Эти рисунки оказались более сложными, чем предыдущие, схематических изображений почти не оказалось.

В детском саду № 4 Куйбышевского р-на на тему „Животные и их детёныши“ и на тему „Зима“ были устроены выставки открыток, фо-

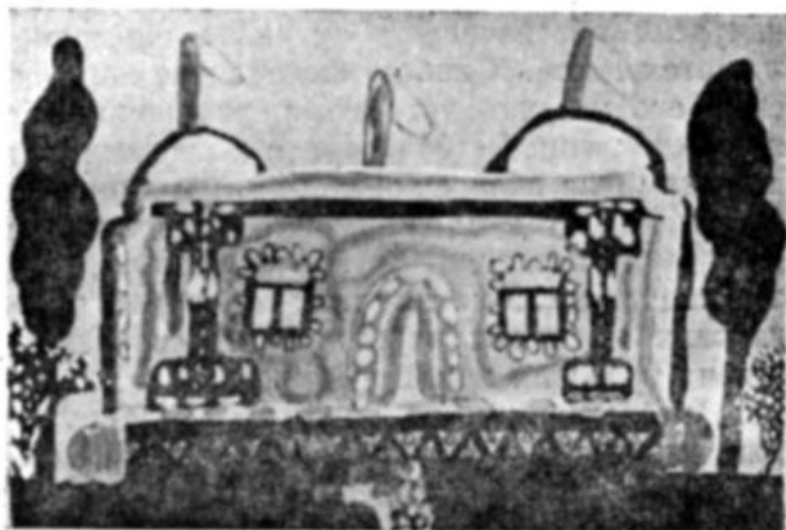


Рис. 6. „Красивый дом“. Рисунки детей красками

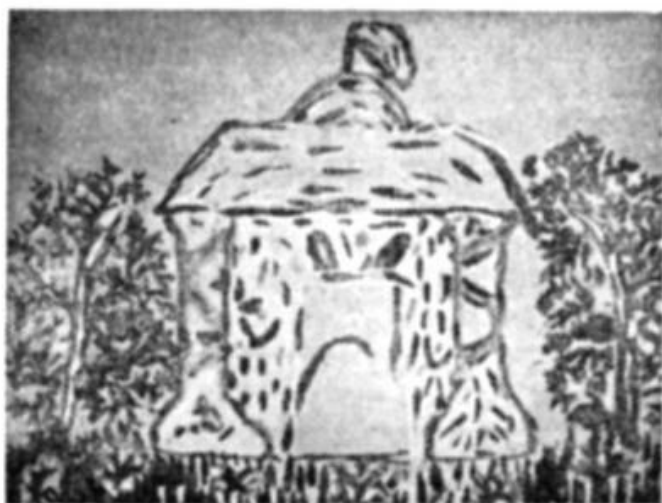


Рис. 7. „Красивый дом“. Рисунки детей красками

то, картинок. И здесь так же, как и в детском саду № 2, активное участие детей в создании выставки, пристальное рассматривание картинок, фото, отбор их, сравнение, выделение лучших и мотивация, почему эти лучше, — всё это обогатило и уточнило представления детей, и последующее рисование на указанные темы оказалось чрезвычайно показательным в смысле положительного влияния активного восприятия на образ в рисунке ребёнка. Одним детям

это облегчило содержание и процесс рисования, у других вызвало постановку новых задач в работе над образом. Рисунки оказались более смелыми и богатыми.

В отношении рисования животных мы заметили, что задания, проведённые до наблюдения живых объектов (в зоопарке) и устройства выставки игрушек, картинок, в подавляющем большинстве случаев вызвали у детей сказочный образ животного, а не реальный: мишка, зайцы оказывались человекоподобными, одетыми, игрушечными, а «не настоящими». Объясняется это тем, что дети видели преимущественно животных игрушечных или, как они изображаются в сказках — в книжках, в аллсопе, где они даны очеловеченными. Оказалось важным дать детям подлинное представление о животных. Кроме проведения экскурсий, были прочитаны реалистические рассказы о животных (Сетон-Томпсона, Бианки и др.). Всё это помогло уточнить представления детей о реальных животных, что отразилось затем в их рисунках (рис. 8, 9).

Таким образом, мы видим, что путём специальных наблюдений, рассматривания предмета, и, когда это возможно, путём активного общения, действия с предметом (детская выставка игрушечных животных, картинок о животных), мы создаём в представлении ребёнка более ясный, чёткий образ, который ребёнок запечатлевает на рисунке значительно удачнее, улучшая тем качество своего рисунка.

Остановимся на образе человека в рисунках наших детей. Мы указывали, что обычно к 6—7 годам человек почти исчезает в рисунке ребёнка, так как появление критического отношения к своему рисунку, рост требований к изображению, не всегда сочетаются с развитием качества рисунка; прежний примитивно-схематический образ человека уже не удовлетворяет ребёнка, а как нарисовать лучше — он не знает, не умеет. Между тем исчезновение человека в детском рисунке — большая потеря. Получается невольное обеднение рисунка по содержанию и по форме. В связи с этим уходит из детского рисунка тематика большого воспитательного значения. Вот почему так важно в этот переходный момент детского рисования помочь ребёнку, указать ему путь для улучшения формы в изображении человека. Как мы подошли к осуществлению этой задачи?

После выполнения ряда декоративных рисунков дети стали смелее. Они ждали нового интересного задания, и мы им предложили на бумаге, примерно, размером в страницу писчего листа, нарисовать человека «во весь лист». Для уточнения требований мы указали, где начать рисовать голову и где — ноги; все дети отметили эти места, немного поговорили и, оглядев друг друга, отметили, из каких частей состоит человек; дети назвали эти части. Затем мы разрешили самим детям определить, кого кто будет рисовать: маму, папу, мальчика, девочку. Некоторые захотели нарисовать военного, другие «тётеньку». Мы разрешили и даже указали, что человека можно хорошо одеть и нарисовать цветными карандашами. Дети принялись за работу серьёзно. Важно было, чтобы дети справились с основной задачей: дать крупное изображение человека, на котором заметнее все недочёты и удачи. Многие рисунки оказались по форме чрезвычайно примитивными, но мы подбадривали детей, находили в их рисунках хорошие стороны, давали незначительные указания, советы. Все дети старательно выполняли работу, многие увлеклись разрисовкой костюмов. Вышло ярко, любопытно. Во всяком случае дети с интересом рассматривали нарисованное и находили с помощью воспитателя и хорошее, и

ошибки (в расположении рук, ног); у некоторых была излишне длинная шея, у других она вообще отсутствовала; толщина фигуры, размеры отдельных частей часто были непропорциональны. Дети это отмечали, но всё же рисунки в массе оказались крупными, смелыми, яркими. Это детям нравилось, и они замечали, что воспитатели довольны результатами.



Рис. 8 и 9. Рисунки детей цветными карандашами на тему «Дикие звери»

Через некоторое время человек был повторен в вырезывании (рис. 10, 11, 12)

Дети работали серьёзно, заинтересованно и самостоятельно, формы и наряды фигур были разнообразны, дети приложили много труда, чтобы вырезать и наклеить таких людей.



Рис. 10 и 11. Вырезывание детьми из бумаги на тему «Человек»

Мы считали, что дети работали очень хорошо; недочёты формы были отмечены самими детьми.

Следующее задание было сложнее: «Семья на прогулке» — папа, мама и дети. Предварительно воспитатель объяснил, о чём надо по-

думать: чтобы все поместились, чтобы рисунок был крупный, подумать, какого роста папа, мама и дети (задание на величину фигур и одежду). Это задание у детей быстро ассоциировалось с конкретной прогулкой ребёнка с папой и мамой. Они с удовольствием рисовали, заботясь о том, чтобы мама была хорошо одета, чтобы папа был в соответствующем костюме. Работа прошла успешно (рис. 13, 14, 15).



Рис. 12. Вырезывание детьми из бумаги на тему „Человек“



Рис. 13. Рисунки детей на тему „Семья“

Следующим заданием был «маскарадный человек», изображённый красками на цветной бумаге. В данном задании мы преследовали цель — закрепить предыдущий навык, дать человека ещё крупнее, смелее и включить момент творческий, усилить эстетическое содержание—



Рис. 14. Рисунки детей на тему „Семья“

«разукрасить костюмы», подумать, как одеть человека. Дети придумали много разнообразных костюмов. Люди вышли весёлые, красочные, и дети остались удовлетворены результатами своей работы (рис. 16, 17, 18, 19).

Аналогичным творческим заданием была тема «Дед-мороз» (после

ёлки). Дети создали образ Деда-Мороза чрезвычайно выразительным, богато украсили его одежду, шапку, посох.

По этим и предыдущим рисункам видно было, какого успеха могут достичь дети при сочетании небольших чётких учебных заданий с твор-

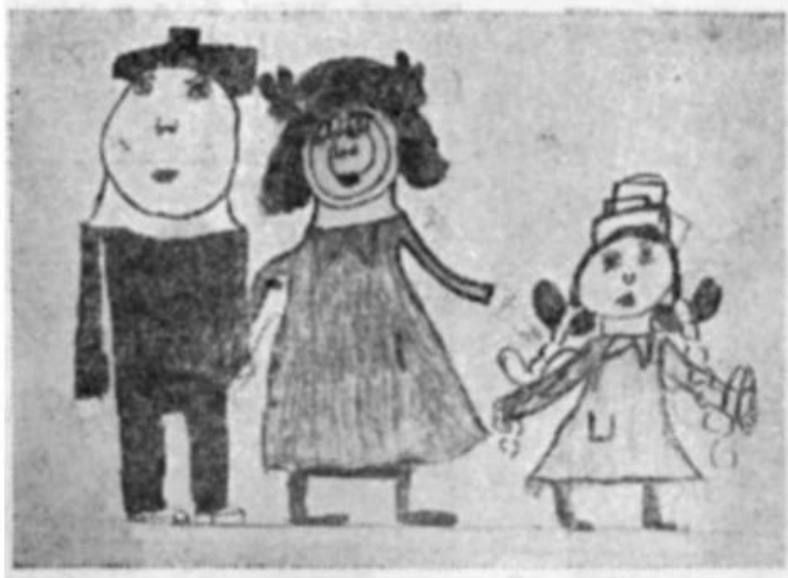


Рис. 15. Рисунки детей на тему „Семья“

ческой мыслью ребёнка. В этих рисунках обнаружилось смелость и богатая декоративность детского рисунка при всей его детской наивности.

Новым учебным заданием было изобразить людей с разных сторон:



Рис. 16 и 17. Рисунки детей красками на тему „Маскарадный человек“

лицом к зрителю, спиной и в профиль («сбоку»). Дети с интересом выполняли это задание, поворачивали друг друга в разные стороны, смотрели, «как видно», и рисовали. Кое-кто из детей профильный поворот давал на рисунке и раньше, но человека сзади никто никогда не

изображал. Выполнение такого задания заинтересовало детей. Они советовались друг с другом, и все выполнили задание, причём изобразили различную обстановку. При просмотре рисунков дети выражали своё удовлетворение: «Раньше так никто не умел». Они детально рассматри-



Рис. 18 и 19. Рисунки детей красками на тему „Маскарадный человек“

вали каждый рисунок, сравнивали, у кого какой человек вышел, отмечали, какой лучше, как можно нарисовать ещё правильнее (рис. 20, 21).

В рисунках по замыслу детей и в тематических заданиях люди



Рис. 20. Рисунки детей цветными карандашами по заданию „Человек в разных положениях“ (спереди, сбоку, сзади)

стали изображаться с разных сторон. Дети гордились своим новым достижением и с удовлетворением показывали воспитателю свои рисунки. Показателем того, насколько изображение людей стало для детей интересным, доступным и насколько образ человека в рисунке детей

стал богаче по содержанию и качественнее по форме, свидетельствуют последние работы детей по свободному замыслу, а также по заданию на тему «1 Мая» (рис. 22, 23).

Тем же методом были проведены задания по изображению домов, животных, птиц, деревьев.



Рис. 21. Рисунки детей цветными карандашами по заданию „Человек в разных положениях“ (спереди, сбоку, сзади)

Следует отметить особые успехи в рисовании природы у детей, живущих за городом (рисунки детского дома «Муравейник», на ст. Удельная). Проведённая с ними аналогичная работа по наблюдению природы и задание изобразить её дало большой сдвиг в рисовании детей. Рисунки этих детей, несмотря на малые размеры бумаги и отсутствие хо-



Рис. 22. Рисунки детей цветными карандашами на тему „1 Мая“ (уменьшение в 12 раз)

роших красок (рисунки военного периода), богаты по образу, радостны и смелы.

Как видно из всех приведённых примеров и образцов детского рисунка, в работе над формой мы не ставили перед детьми проблем объёма и перспективы. Дети изображали пространство сначала фризovým

построением, далее размеры «земли» увеличились, чтобы всё задуманное уместить. Незаслоняемость предметов оставалась преобладающим способом изображения. Лишь при массовых сценах (таких, как «1 Мая»), у некоторых детей возникали сомнения: «Один стоит на голове другого», «А как нарисовать, чтобы один за другим шёл?» В этих случаях воспитатель помогал ребёнку понаблюдать и сделать вывод, что может быть «не весь человек виден». «Так и можно нарисовать?», — спрашивали дети. — «Можно», — и некоторые дали попытку заслонения.

На многих рисунках мы видим окрашивание неба до земли. У детей более развитых (Доля, Галя) это происходило осознанно; некоторые дети механически перенимали у них, но большая часть закрашивала небо, стремясь просто дать цветной фон. Быть может, сыграло свою роль и то обстоятельство, что дети любили рисовать красками на цвет-



Рис. 23. Рисунки детей цветными карандашами на тему «1 Мая» (уменьшение в 12 раз)

ной бумаге, где фон неба всегда красочен. Эту привычку они перенесли и на белую бумагу. Несомненно было одно, — почти все дети и не думали о линии горизонта и о кажущемся соединении неба с землёй. В жизни, на прогулках, такие разговоры случались, и воспитатель их поддерживал, но вполне намеренно не переносил эти задачи в детское рисование, не напоминал и не требовал элементов перспективы. Попытки, которые обычно делают воспитатели в этом направлении, приводят к самым отрицательным результатам.

Учебные задания технического порядка

К заданиям технического порядка мы относим упражнения по штриховке цветными карандашами, по технике работы с краской. Элементарное умение обращаться с материалами у большинства детей старшей группы имелось. Его приходилось уточнять, укреплять в процессе работы, без специальных заданий.

К заданию по штриховке мы подошли естественно. Рассматривая с детьми их рисунки ещё в начале работы, мы обратили внимание на большое неряшество в раскрашивании: цветной карандаш заходит за контур формы, закрашено было неровно, оставалось много белых мест. Дети согласились, что это плохо, и решили «поучиться» хорошо раскрашивать свои рисунки. Мы в данном случае не прибегали к геометри-

ческим формам или шаблонам, которые часто используются для этой цели. Мы считаем более целесообразным учить раскраске, штриху на собственном детском рисунке. Однако не каждый рисунок годен для этой цели. Рисунок с множеством мелких предметов не даёт возможности поучить хорошей штриховке. Поэтому мы предложили детям каждому нарисовать один-два предмета — какие он хочет, достаточно крупного размера и затем показали, как нужно штриховать ровно, показали положение руки и карандаша, какие части в каком направлении штриховать и т. п. Впоследствии мы не требовали от штриха одинакового нажима, так как заметили, что одинаковый нажим засушивает окраску, делает её излишне однообразной. Но и эта ровная окраска детям нравилась. Сразу рисунки детей стали выглядеть иначе, они оказались более яркими, выразительными и аккуратными. Это задание периодически повторялось, и данный навык быстро вошёл в практику рисования. Качество всех карандашных рисунков значительно повысилось.

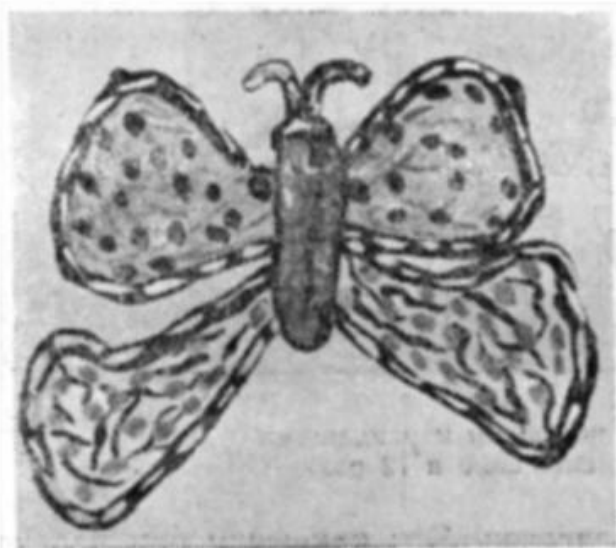


Рис. 24 и 25. Рисунки детей красками. Задание на технику работы краской («Чтобы каждая краска была видна»)

Так же успешно прошло задание по технике рисования красками (гуашь). Детям было показано, как следует пользоваться кистями, как прокладывать цвет, как избежать затёков одной краски в другую. По данному заданию детям было предложено нарисовать один предмет, который можно раскрасить в разные цвета. Кто-то из детей предложил: «Бабочки — их можно раскрасить разными красками». — «Можно и бабочки», — разрешил воспитатель. Многие дети рисовали бабочек. Они оказались разнообразными, крупными, яркими, узорными (рис. 24, 25) и совершенно оригинальными. Дети и взрослые были довольны удачной работой. Задача техники раскраски была выполнена с особой тщательностью. Параллельно было обращено внимание детей на важность подбора красок и на их сочетания. На ряде рисунков краски сливались, мало выделялись, так как подбирались незаметно. Правило: «Т а к крась, чтобы каждая краска была видна», оказалось понятным и быстро освоенным; дети стали обдумывать, прежде чем брать ту или иную краску. Часто слышались указания друг другу: «Возьми другую, а то незаметно будет». Мальчик, нарисовавший зелё-

ный автомобиль на фоне зелёной травы, сам ахнул и сказал: «Неверно покрасил — зелёный на зелёном не видно», — и стал тотчас же его перекрашивать.

Учебные задания по технике рисования показали, что наша гипотеза о правильном взаимодействии технических и творчески эстетических задач вполне себя оправдала.

Учебные задания по композиции рисунка

Из заданий изобразительного порядка крайне существенным оказался вопрос композиции рисунка. Первая её элементарная стадия относилась к задаче — «подумать, чтобы всё поместилось» или — «чтобы не оставалось пустой части листа». Эта задача оказалась для детей вполне доступной, однако, приходилось обдумывать, прежде чем рисовать. Это заинтересовало детей. Многие дети, приступая к рисованию действительно обдумывали, что и где они нарисуют (элемент плановости), и даже в воздухе как бы набрасывали предметы по листу. Конечно, мы знали, что ребёнок не всё в рисунке может предвидеть, так как творческое развёртывание содержания в значительной мере происходит и в процессе рисования. Однако учить ребёнка думать предварительно о главном в рисунке и определять ему место оказалось полезным и повысило качество детского рисунка.

В работе над композицией рисунка большую услугу нам оказало декоративное рисование и рассматривание декоративных предметов. Помним, как дети, восхищённые узором узбекского сюзене, который им был показан, отмечали, «что хорошо», «красиво» и сами заметили: «Смотрите, ещё такой цветок, ещё и вот ещё!» (повторяемость), «как хорошо!» или: «Два с одной стороны и два с другой!» (симметрия), «А в середине, какая большая красивая звезда!» (чувство центра), «Как краешки хорошо расшиты узором!», «А по углам маленькие звёзды!».

На таком композиционно убедительном материале дети с лёгкостью отметили все основные закономерности ритмического построения: центр, симметрическое равновесие боковых сторон, выделение углов, краёв и т. д. Воспитателю легко было подтвердить и закрепить в их сознании замеченные ими структурные расположения форм и вытекающие правила. При декоративном рисовании дети вспоминали виденное и думали: «Как лучше сделать, чтобы было красивее». От первых, довольно беспорядочно расположенных пятен, линий, штрихов, они переходили ко всё более стройному ритмическому расположению форм и большему его усложнению. В процессе рисования иногда слышались возгласы: «Ой, я забыла про середину, и всё вышло на боку!» или: «Нет, я ещё такую нарисую с другой стороны, тогда будет лучше» (симметрия) (рис. 26, 27).

Чувство центра, сторон, углов, верха и низа, уяснённое детьми, помогло и в сюжетных композициях: они стали богаче и стройнее, меньше было случайного заполнения листа, что наблюдалось ранее. Обычно в детских садах мы наблюдаем при рисовании чисто механическое «заполнение» листа, так как сам воспитатель это поддерживает своим требованием: «Осталось место — нарисуй ещё что-нибудь».

Задания широкой тематики

Наряду с предметными, декоративными и техническими заданиями, в нашей работе большое внимание уделялось темам широкого сюжетного порядка. Сюда относится иллюстрация к дням Красного кален-

даря, к детским экскурсиям, сезонные темы, темы, связанные с рассказыванием, кино и аэроскопом. Большое место занимали иллюстрации к сказкам (рис. 28, 29, 30).

На этом типе заданий дети широко использовали те знания и умения, которые они приобретали на заданиях более узкого учебного порядка. Таким образом, мы проверяли эффективность и усвояемость того, чему мы учили детей.

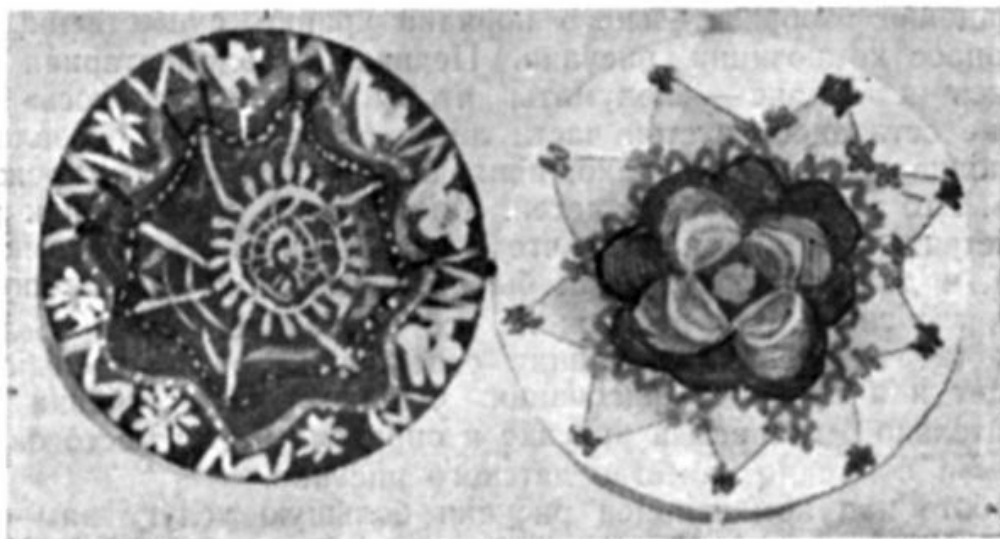


Рис. 26. „Красивый цветок по середине листа“. Рисунки детей красками

Руководство этими занятиями тщательно продумывалось как со стороны предварительного накопления впечатлений, так и помощи детям в процессе рисования.

Помимо тщательной подготовки и оборудования занятия всем необходимым материалом, мы считали важным образное начало



Рис. 27. „Красивый кувшин“. Рисунки детей красками (кувшины вырезаны детьми от руки со сгибом листа пополам)

занятия: короткое вступление воспитателя, цель которого вызвать в воображении детей те образы, которые являются ведущими в предложенной теме, и творчески настроить детей. Таким образом, эти задания, проведённые в порядке учебной работы, вызвали у детей положительное отношение; задания усваивались и выполнялись всё более качественно, удовлетворяли детей, помогли в этом трудном, кризическом периоде полноценному развёртыванию детского изобразительного твор-

чества и широко вошли в обиход детского рисования. Таковы темы «Светская Армия», «1 Мая», «Зима», «Весна», «Про смешное», разнообразные иллюстрации к сказкам и др.



Рис. 28 и 29. Рисунки детей цветными карандашами: иллюстрации к «Сказке об Иване царевиче и сером волке»

IV. Руководство различными типами детского рисования

Типы детского рисования

Мы считаем, что система руководства и элементы обучения в рисовании детей старшей группы должны охватить все виды рисования, чётко определив задачи, содержание и характер руководства, опреде-



Рис. 30. Рисунки детей цветными карандашами: иллюстрация к «Сказке об Иване царевиче и сером волке»



Рис. 31. «Парад Советской Армии на Красной площади». «Свободный» рисунок ребёнка цветными карандашами

лить, чему и как следует учить ребёнка в этой деятельности. Мы намечаем 4 основных типа рисования.

1. Рисование по замыслу ребёнка. Рисование должно остаться в значительной мере и в старшей группе средством творческого выражения детских замыслов, интересов, переживаний ребёнка. Ему

следует уделить достаточно времени и суметь чутко им руководить. Необходимо продуманно развивать широкую творческую инициативу ребёнка, которая полноценно раскрывается в этом типе рисования. Этот тип рисования может иметь место во всех формах работы детского сада (рисование индивидуальное в свободное время, рисование



Рис. 32. «Наша дача». «Свободный» рисунок ребёнка цветными карандашами



Рис.33. «Героини-лётчицы». «Свободный» рисунок ребёнка цветными карандашами

на занятиях по выбору детей и на «обязательных» занятиях по рисованию).

2. Рисование по заданию воспитателя. Задание может быть тематического, декоративного и технического характера, т. е. либо воспитатель определяет содержание рисунка, либо предлагает вы-



Рис. 34. «Тракторист». «Свободный» рисунок ребёнка цветными карандашами



Рис. 35. «Поезд идёт у нас на даче». «Свободный» рисунок ребёнка цветными карандашами

полнить ту или иную техническую задачу (аккуратно, ярко заштриховать нарисованный ребёнком предмет, пользоваться краской так, чтобы она не сливалась одна с другой, не затекала и т. п.).

3. Декоративная работа ребёнка. Она может быть в одном случае более, в другом — менее регламентирована заданиями вос-

питателя. Здесь характер рисунка predetermined, но его конкретное, изобразительное, орнаментальное содержание придумывается ребёнком. Декоративное рисование может быть на бумаге и на реальных предметах (ткань, папье-маше). Элементы обучения, как мы указывали, могут иметь место во всех этих типах рисования, однако содержание и характер обучения различны, в зависимости от типа занятия.

4. **Рисование утилитарного, подсобного характера.** Например, рисование в помощь письму (узор, состоящий из элементов письменной формы букв) или рисование в связи с математическими занятиями (счёт по нарисованным предметам).

Каждый из указанных нами четырёх типов рисования имеет свои учебно-воспитательные цели, своё содержание и требует особого характера руководства. Рисование второго и третьего типа нами освещено. Остановимся на рисовании первого типа.

Руководство рисованием по замыслу детей

Это рисование может иметь характер «обязательных» групповых занятий, а также характер рисования в порядке занятий по свободному выбору и рисования в свободное время.

В процессе наблюдений и постановки эксперимента мы уточнили разницу этих типов рисования по замыслу ребёнка. В тех группах, где воспитатель умеет поддержать интерес детей к рисованию, мы наблюдали непреодолимую потребность детей к рисованию в свободное время и во время организованных занятий «по свободному выбору». Ребёнок часто ищет бумагу, карандаши и, уйдя в сторонку от детей, садится за рисование. Эти факты говорят о том, что рисование является потребностью ребёнка; подобно игре. С максимальной непосредственностью ребёнок выражает на бумаге то, что его волнует, свои новые впечатления, события, часто возвращается к любимым образам, стремится их видеть лично изображёнными. Ведь этим путём он может заставить их действовать по собственному желанию. Так, Коля, 6½ лет, слышавший дома рассказы о морском бое и героизме советских моряков, придя в детский сад, сейчас же сел за рисование и изобразил военный корабль. Пушки на корабле он расположил симметрично, веерообразно по всей палубе так, чтобы они стреляли во все стороны; лист бумаги был весь зачерчен сплошным огнём от пушечной стрельбы. Окончив, он торжествующе сказал: «Вот, как они защищаются! Всех врагов перебили, все их корабли взорвали». Своим рисунком он участвовал в сражении и победил. Он облегчённо вздохнул, улыбаясь, встал и занялся другими делами.

Другой случай: мальчик Вася, 6 лет, только что поступил в детский сад. Вид у него замкнутый, недоверчивый, с детьми не играет. Каждый день, придя в детсад, он ищет листок бумаги и карандаш, отходит подальше от детей и рисует. Что же он рисует? «Бабки», в которые обычно играют ребята. Одна «бабка» большая, красная, другие — поменьше — белые и жёлтые. Нарисовав, он становится веселее. По прошествии нескольких дней он стал общительнее и перестал рисовать «бабки». Оказалось, что на фабричном дворе, где жил Вася, старшие дети играли в бабки, а его не принимали. У одного из мальчиков, вожака игры, была крупная красная бабка. Рисование помогло замкнутому и обиженному Васе действительно пережить интерес к этой игре и перейти к другим интересам, стать более общительным и жизнерадостным.

Можно было бы привести много подобных примеров, свидетельствующих о большой роли свободного рисования для ребёнка. Подобное рисование как бы продолжает в графической форме детскую активную жизнь, детскую игру по освоению и переработке жизненных впечатлений и в этом его большой смысл для развития ребёнка.

Рисование такого типа требует особого руководства. Можно легко спугнуть, лишить смысла, лишить непосредственности интимное творческое настроение при выражении чувств и мыслей, которые ребёнка волнуют. Однако в старшем возрасте (6—7 лет) свобода и смелость в рисунке такого типа возможны лишь в том случае, если качество его улучшается и удовлетворяет ребёнка, если им надлежащим образом руководят. Будучи недостаточно понят и оценён воспитателем, этот тип рисования в детском саду чаще всего не получает должного руководства, не вызывает серьёзного бережного отношения; обычно он поощряется лишь как удобное для воспитателя заполнение детского времени. Воспитатель даже иногда не следит за таким элементарным требованием, как «не мешать рисующим», сам воспитатель не всегда заинтересован этим рисованием. Он считает его неполноценным, не руководит им, не следит за его качеством. Эти рисунки обычно даже не включаются в детскую папку, не хранятся. Часто можно видеть, как дети неряшливо бросают эти рисунки, мнут, рвут, делают из них «летающих птиц» и т. п. Таким образом, данный тип рисования сходит на-нет и оказывает плохую услугу другим формам рисования, так как общая неряшливость и незаинтересованность в рисовании, укрепляемая в таком типе рисования, вредно действует на те изобразительные навыки, которые воспитатель пытается дать детям при других формах рисования.

В группе, где мы ставили эксперимент по обучению, мы столкнулись с аналогичными фактами. После совещания с педагогом и заведующим педагогической частью сада, мы провели соответствующую работу по улучшению руководства этим «свободным» рисованием и быстро убедились, как это помогло успешности общей учебной работы по рисованию. Прежде всего нужно было изменить отношение детей к этому типу рисования.

Перед детьми был поставлен вопрос прямо: «Дети, мы вчера просмотрели ваши ящики столов с рисунками. Откройте и сами посмотрите». Ребята открыли и посмотрели. Все рисунки в полном беспорядке, неряшливые, измятые, незаконченные. Воспитатель обратил внимание на то, что среди них есть много хороших рисунков, которые приятно посмотреть всем, но большинство рисунков недоделано, плохо хранится. Первый просмотр оказался неожиданным и взволновал детей. Заметили, что многие хорошо рисующие дети в этих рисунках так снизили качество, что «не узнать, Долин ли это рисунок?», «А это разве рисунок Вали?» Сравнили с их рисунками, сделанными на организованных занятиях и по заданию. Разница была столь очевидна, что это крайне смутило детей. Решено было, что каждый просмотрит свои рисунки, сложит в папку, рисунки неоконченные будут закончены. Дети старательно принялись наводить порядок в своих ящиках, сделали папки. Воспитатель отнёсся к этому начинанию очень серьёзно, следил за порядком, поощрял детей, которые исправляли и доканчивали свои рисунки. С той же целью — поднять интерес и создать серьёзное отношение к рисованию в свободное время и на занятиях по выбору детей — воспитатель стал внимательно следить за настроением детей, которые садились за рисование. И если он видел, что ребёнок не серьёзно настроен, садится за рисование от нечего делать, он предлагал: «Займись

чем-нибудь другим, ты ведь не хочешь рисовать, а сел так, от нечего делать. Вот когда действительно захочешь рисовать, тогда, пожалуйста, садись и рисуй».

Некоторых детей этот, непривычный для них отказ озадачивал, удивлял, они не всегда соглашались на другое занятие, утверждая, что они серьёзно хотят рисовать. «Тогда рисуй, — разрешала воспитательница, — только чтобы тебе никто не мешал и ты никому». Такая требовательность заставила собрать внимание, серьёзно отнестись к рисованию.

Отношение детей к данному типу рисования резко изменилось. Сиделись рисовать спокойно, деловито, видно было, что у многих тема была заранее обдумана. Периодически дети охотно просматривали эти свои рисунки, интересовались работами друг друга, подсчитывали, у кого сколько рисунков, подолгу сидели над «дорисовыванием» тех, которые их не удовлетворяли. И когда однажды воспитательница предложила выбрать каждому в своей папке «свободных» рисунков два лучших, чтобы сделать выставку и посмотреть рисунки, Алик, рисунки которого ранее отличались особым неряшеством, заявил: «Выбирайте сами, у меня теперь все стали хорошие». И действительно, рисунки его отличались содержательностью, красочностью и аккуратностью.

В развитии «свободных» детских рисунков серьёзную роль сыграло то отношение, внимание и уважение к выдумке ребёнка, к его замыслам в творческой работе, которые установились в группе. Воспитатель с искренним удовольствием замечал всякое проявление подлинной детской инициативы. При анализе рисунков на эту сторону, особенно обращалось внимание: «Вот как интересно придумал Толя», «Посмотрите, какой интересный рисунок у Инны!», «Саша и Коля сидели рядом, а совсем по-разному нарисовали», «Каждый может сам думать и рисовать, — говорил воспитатель, — и как интересно получается!» Если рисунок представлял подражание, дети неодобрительно отзывались о нём. Иногда воспитателю приходилось даже защищать того, кто «не сам придумал», говоря, что «нарисовал он по-своему».

Несмотря на явную эффективность всех указанных приёмов, они всё же могли оказать лишь временное влияние на поднятие внимания детей к качеству рисунков, созданных по инициативе ребёнка. Повышение качества обеспечило общее руководство всеми видами детского рисования и, в особенности, чётко вычлененные и осуществлённые элементы обучения в виде систематических заданий, выполняемых детьми. Единство руководства при разнообразных типах детского рисования делают каждый тип рисования полноценным, положительно влияющим на другой тип рисования. Чёткость в осуществлении учебных задач во всех его типах делает эффективным рисование в целом. Карандаш, краски, бумага становятся спутником ребёнка, его помощником в освоении окружающего мира. И нужно создать все условия, благоприятствующие этому способу детского творческого выражения. Самое ценное здесь — реализация детских переживаний и замыслов, нахождение образов для выражения мысли, преодоления и закрепления тех или иных творческих или технических задач. Этот вид детской самостоятельности заставляет ребёнка напрягать и упражнять инициативу, заставляет работать воображение, память чувства и волю. Эти занятия высокого творческого напряжения реализуют детские замыслы в конкретных образах. Рисование по замыслу ребёнка является чувствительным барометром в развитии детского рисунка. Если оно бедно, невыразительно, если ребёнок вяло, без интереса и видимых результатов

занимается этим типом рисования, то можно смело сказать, что в этом случае вся постановка руководства детским рисованием в корне ошибочна. И, наоборот, смелость, самостоятельность, богатство творческой инициативы и полноценное качество «свободного» детского рисования есть показатель чёткого руководства, идущего правильными путями. Приводим несколько «свободных» детских рисунков, характеризующих разнообразие их содержания (рис. 31—35).

V. О руководстве процессом рисования

Как показал эксперимент и наблюдения, серьёзное внимание следует уделять: 1) началу занятий, 2) правильному определению момента указаний, 3) содержанию указаний и 4) форме указаний.

Начало занятий

Вопрос о начале занятий мы решали экспериментально различными методическими приёмами (начало объяснительно-деловое; начало образно-эмоциональное; начало с показом и демонстрацией образца и без них; начало как предложение — наименование занятия, без вступления). Наблюдения практики в этом отношении также дали нам достаточное количество разнообразного типа начала занятий и подтвердило влияние его на весь процесс. Подытоживая материал, которым располагали, мы пришли к ряду выводов; наблюдая начало различных типов занятий, мы убедились, что не может быть единообразного начала к занятиям разного характера.

Так, занятия учебно-исполнительского типа (поделки игрушек, украшений, а также рисование в помощь письму) требуют в начале делового, чёткого объяснения заданий. Почти всегда здесь необходим бывает образец.

Занятия творческого порядка, помимо чёткого объяснения, требуют воздействия на воображение ребёнка, привлечения его внимания к творческому замыслу, возбуждения желания творчески работать. Эти занятия, а к ним относятся почти все типы рисования и лепки, требуют небольшого образно-эмоционального вступления.

Занятия повторные, хорошо знакомые детям, при хорошем деловом настроении группы могут быть проведены даже без вступления и без стремления особо настроить детей.

Таким образом, задачи и тип занятий, а также состояние группы, определяют и характер начала. Но во всех случаях воспитатель должен стремиться к безусловной деловой и творческой заинтересованности детей. А так как рисование, лепка, есть занятия по преимуществу творческого порядка, в которых ставятся и учебные задачи, то начало этих занятий требует соответствующей творческой настроенности воспитателя и детей. Избегая излишней навязчивой эмоциональности и многословия, соблюдая чувство меры и такта, руководитель должен заботиться о возбуждении интереса детей, помнить об ответственности начала занятий.

Мы уже указывали, что практика изобразительных занятий страдает обычно формальным сухим началом занятий, не мобиливающим детскую творческую волю и разум к предстоящей деятельности. Часто это начало переключает внимание ребёнка с творческих задач на за-

дачи поведения, дисциплины, гигиены и др. Эти ошибки необходимо преодолеть.

В детском саду № 4 Куйбышевского р-на начало занятий обычно носило несколько торжественный характер. Дети ждали рисования как любимую деятельность, были заинтересованы тем, какое новое учебное задание они получают, ждали слов воспитателя с интересом, напряжённо, в полной тишине. Когда воспитатель предлагал учебное задание по форме, технике или же на «свободную» тему, он обычно связывал начало с анализом некоторых детских работ, которые страдают теми или иными недочётами. Задание благодаря этому становилось понятнее и насущнее. В демонстрируемых работах воспитатель отмечал также хорошие стороны и указывал ошибки, с которыми дети могут справиться. Он вселял уверенность и желание их преодолеть. (Об использовании образца и показа скажем ниже.) Особое внимание воспитатель уделял продумыванию вступления, чёткости, ясности формулировок задания и объяснений.

О моментах руководства

В какие моменты воспитателю следует подходить к ребёнку и давать свои советы и указания? Этот вопрос относится ко всем типам рисования и творческой работы ребёнка в целом.

В практике мы часто наблюдали, что воспитатель не задумывается ни над моментом указаний, ни над их содержанием, ни над формой. Часто воспитатель механически подходит и даёт указания «по очереди» всем детям подряд. Мы видели, как замечания и указания, сделанные ребёнку не вовремя, отвлекают и часто расстраивают весь его творческий замысел. Анализируя данный вопрос, мы пришли к выводу, что возможно наметить некоторые объективные критерии в определении времени указаний и советов ребёнку со стороны воспитателя.

В развитии детского творчества наблюдаются три характерные момента:

1. Ребёнок сам или с помощью воспитателя ставит перед собой определённые творческие или технические задачи и работает над их преодолением. В таком случае мы видим, что ребёнок достаточно нагружен, тратит значительные усилия и достигает новых результатов в работе. Эти моменты требуют поддержки, поощрения со стороны воспитателя и быть может некоторых указаний, если ребёнок не справляется с задачей. Невнимание к этому продуктивному напряжению ребёнка и стремление в этот момент включить в его работу ещё новые задачи приводит к самым отрицательным результатам: разрушается интерес и внимание к первой задаче и без достаточного интереса и внимания выполняется вновь предложенная задача. Секрет руководства заключается в том, чтобы уметь видеть и внутренне оценивать конкретный процесс детской работы, дать ей созреть, если она достаточно напряжённая и продуктивная. Задача воспитателя оберегать эти моменты, поощрять инициативу, самостоятельность и упорство ребёнка.

2. Бывают другие моменты в детском творчестве, когда ребёнок с интересом и удовольствием повторяет своё новое достижение в различных вариантах и тем закрепляет его в своём сознании и привычке. Эти моменты ценны и необходимы, так как они делают опыт ребёнка прочным и осознанным, реализуют его в новых замыслах. Скрывать эти моменты новыми заданиями, а также отвлекать замечаниями,

указаниями не следует, так как это мешает укреплению навыка. Дошкольник, как известно, особенно нуждается в повторении, закреплении каждого нового достижения, к какой бы области оно ни относилось. Наблюдая повторение в детской работе, воспитатель должен иметь выдержку, не спешить с новым заданием, с указанием, должен уметь определить характер повторения, оценить его.

Но вот, следя за полнотой нагрузки ребёнка в занятии, за его интересом, воспитатель замечает, что ребёнок ясно недогружен, повторение знакомого уже даётся ему с лёгкостью, внимание ослабляется, настроение снижается. Эти моменты являются самыми подходящими и продуктивными для включения новых задач, усложняющих работу ребёнка в том или ином направлении. В эти моменты освобождённого или мало занятого внимания воспитатель может с большой продуктивностью ставить перед ребёнком новые учебные задачи, наталкивать его на новые замыслы.

3. Бывают, наконец, в работе ребёнка моменты, явно требующие помощи и указаний, несмотря на большую поглощённость и нагруженность ребёнка в данной работе. Это — те моменты, когда ребёнок особенно затрудняется, тратит много сил и не находит удовлетворяющего его пути, или же находит ложный путь (например, краски расплываются, а ребёнок ещё и ещё накладывает сверху, не дав им высохнуть). Это тормозит работу ребёнка, несмотря на её напряжённость. Если в такой момент не притти на помощь, не указать путь работы, — работа может совершенно расстроиться. Ребёнок не всегда сразу догадывается о своей неудаче, не всегда обращается за помощью. Сам воспитатель должен видеть процесс работы и предвидеть моменты неудач, должен во-время подать ребёнку помощь. Однако и здесь не следует стоять на позиции «предупреждения трудностей». Важно чтобы ребёнок с ними сталкивался, пытался их разрешить, в этом преодолении он развивает свои способности, смекалку, выдержку, умение разрешить трудности и добиваться цели. Заботливо и незаметно для ребёнка воспитатель следит за процессом рисования и приходит на помощь тогда, когда это нужно, когда действительно ребёнок сам не может решить задачу.

Обращение самого ребёнка за помощью, за советом является как правило, показателем явной необходимости в помощи. Однако и здесь бывают случаи, когда просьбу о помощи следует либо совсем отклонить, уверенно сказав: «Ты сам догадаешься, как лучше сделать, подумай и выйдет», либо указать путь, как найти выход из затруднений. Например, Витя рисует медведя и обращается к воспитателю: «А какая у него голова?» — «Забыл? Пойди посмотри игрушечного Мишку», — говорит воспитатель. Ребёнок находит Мишку, рассматривает, сажает к себе на стол. «Знаю», — говорит он и, уже не глядя на него, рисует. Вышло неплохо, Витя доволен. Есть дети, которые недостаточно самостоятельны, постоянно обращаются за помощью. Им следует внушать, что они «сами сумеют»; нужно поощрять их малейшую самостоятельность и достижения, отучать от привычки с каждым пустяком обращаться за помощью. Такой приём даёт довольно быстрые результаты, в особенности, если аналогичную линию будет поддерживать семья. Родителей нужно заинтересовать задачей воспитания в ребёнке самостоятельности. В нашей группе было 2—3 таких ребёнка, и не только воспитатель, но и сами дети быстро помогли им перестроиться: «Сам сумеешь, подумай, попробуй, нарисуй, выйдет», — убеждали они детей вслед за воспитателем, указания которого приобрели в их глазах особую авторитетность.

О содержании индивидуального руководства

Вопрос о содержании руководства в процессе рисования, определение требований, указаний и предложений тому или иному ребёнку зависит от поставленных учебных задач и знания характерных особенностей творчества (рисунка) каждого ребёнка. Это поможет верно решить вопрос, в каком направлении оказывать помощь тому или иному ребёнку, какие требования ставить перед ним. Иногда воспитатель быть может и ошибётся, но в целом он безусловно окажется на верном пути.

Индивидуализируя содержание руководства, мы уделяли большое внимание изучению данных каждого ребёнка и в зависимости от этого намечали руководство. Например, мы знали, что Галя, Инна медленно сосредоточиваются. Воспитатель сразу обращает их внимание на своё предложение, одним, двумя вопросами заставляет быстрее сосредоточиться и вызывает интерес к образам темы. Эдик слабо обдумывает (планирует), но ярко и эмоционально работает. Ему надо помочь осмыслить намеченное и поддержать выполнение задуманного. Валя, Юра, Галя, увлекаясь работой, часто к концу теряют чувство меры, начинают загромождать рисунок или излишне разукрашивать. Приходится вместе с ними посмотреть их работы, предложить подумать, что ещё сделать и, если нужно, посоветовать кончить. Мансуру и Толе нужно помочь развернуть содержание, вспомнить виденное, посоветовать в выборе красок, иначе они берут их без разбора или довольствуются одной чёрной, или коричневой краской.

Таким образом, индивидуализируя руководство, воспитатель добивается значительного успеха в работе каждого ребёнка.

Важным в указаниях и помощи ребёнку является вопрос о развитии самостоятельности ребёнка. Воспитатель, работавший под нашим руководством, меньше всего подсказывал детям содержание и форму — как нарисовать. Этот приём для педагога проще, но он менее продуктивный в творческом занятии.

В вопросе подсказа и указания мы исходим из следующей предпосылки: чем более работа ребёнка носит творческий характер, тем менее уместен прямой подсказ, так как это есть решение за ребёнка его творческой задачи, он освобождает ребёнка от собственных усилий, от инициативы и не развивает умений. Если вопрос касается технических моментов или работа ребёнка носит чисто исполнительский характер (например, рисование определённых форм по образцам в помощь письму), вполне уместным оказывается прямое указание и требование возможно точного выполнения предлагаемой формы.

О форме указаний

По вопросу о форме указаний ребёнку мы убедились в плодотворности некоторых положений, которыми мы руководствовались в нашем эксперименте:

1. Форма указаний, обращённых к ребёнку, должна быть предельно простой, ясной и конкретной, чтобы ребёнок не тратил напрасно сил на понимание указаний.

2. В тоне указаний, советов и замечаний детям важно, чтобы они чувствовали благожелательный интерес и доверие педагога к его силам. Такой тон внушает ребёнку бодрость, поднимает интерес и способствует установлению контакта с педагогом.

3. В тоне педагога должно чувствоваться уважение к труду ребёнка, справедливая в меру требовательная оценка детской работы.

4. Хорошо, когда форма замечания, указания предваряется формой поощрения, указания на то положительное, что есть в работе ребёнка. Это благотворно действует на настроение ребёнка, создаёт контакт с воспитателем, на основе которого внимание ребёнка раскрывается и для выслушивания указаний и поправок, вызванных тем, что не удовлетворяет воспитателя в работе ребёнка.

5. Форма замечаний и указаний к работе ребёнка не должна быть единообразной. В отношении различных детей могут быть целесообразными разные формы и различный тон указаний. Для одних детей достаточен намёк, небольшое напоминание, наводящий вопрос; другие требуют обстоятельного объяснения; в отношении одних детей (не уверенных в себе) требуется особенно уверенный поощряющий тон, для других (излишне уверенных в качестве своей работы) в содержании и в тоне замечаний воспитателя должна сквозить большая требовательность, критичность. При невнимательной работе, при дурном поведении ребёнка за работой, тон воспитателя должен быть категорическим и требовательным.

6. Иногда при указании, в особенности по технике работы, следует применить наглядные формы (образец, показ, как лучше держать кисть, как штриховать цветным карандашом и т. п.).

VI. Роль образца, показа и подражания

В руководстве рисованием и лепкой старшей группы большое значение имеет правильное решение вопроса об образце, показе и подражании.

Остановимся на каждом из данных вопросов.

Образец

К решению вопроса о месте и роли образца в детском творчестве мы подошли с некоторыми теоретическими предпосылками, которые у нас сложились из анализа и обобщения широкого опыта и наблюдений.

Мы считали, что различный характер образца в разных типах детского рисования и лепки занимает различное место.

Чем более творческие задачи ставит рисование, лепка и другие изобразительные занятия, тем менее уместны образцы в процессе работы, но тем большее значение имеют наблюдения детей до рисования и лепки, в особенности живого предмета. И чем менее творческим является рисование и другие занятия (например, в помощь поделки игрушки), тем более оно может, а иногда и должно располагать образцом.

На основании данной предпосылки мы строили экспериментальную работу. В нашей группе многие дети в начале работы имели тенденцию к срисовыванию с картинки, сведению из книжки, однако, это лишь поддерживало их беспомощность и неверие в собственные силы. Когда же в группе началась работа учебного характера и появилось уважение к самостоятельности ребёнка, попытки срисовывания стали наблюдаться всё реже. Воспитатель не запрещал срисовывать, но при анализе работ он отмечал: «У Толи неплохо, но он ведь не сам придумал, он срисовал с картинки», «А вот, посмотрите, как хорошо у Гали, она всё нарисовала сама!»

Такое отношение к подражанию быстро становилось и детской оценкой, стимул к срисовыванию угасал сам собой, а творческие усилия, самостоятельная мысль ребёнка и его упорство в работе горячо поддерживались воспитателем и у детей вызывали положительное отношение.

В процессе дальнейшей экспериментальной работы по использованию различных образцов в разных типах рисования, лепки, нам стало ясно, что образец может играть значительную роль, но важно чётко определить типы образцов, место и характер использования их в различных видах рисования и лепки.

Образцом мы считаем тот объект, который служит предметом детского изображения. Образец может быть в виде натуры (сам предмет) и в виде изображения (картинка, фото, скульптура, игрушка). Последняя является и предметом детской игры и в то же время произведением изобразительного искусства. Образцом, наконец, может быть детский рисунок и рисунок воспитателя.

При выполнении ребёнком творческих заданий по собственному замыслу, если в группе оказывается изображаемый предмет, натура, она оказывает самое положительное влияние на работу. Дети ещё и ещё раз подходят к предмету, разглядывают, ощупывают, и взявшись за карандаш с удвоенной энергией берутся за его изображение. Так было, когда дети рисовали цветы и букет цветов стоял на столе; такой же интерес и удовольствие в рисовании испытывали дети, когда рисовали животных, которые в виде игрушек здесь же стояли (на выставке). Некоторые дети заявляли: «Ой, я забыл, какие уши у слона», или «Какая голова у Мишки». Они подходили к своим объектам и, внимательно рассмотрев, садились рисовать, заявляя: «Теперь знаю». Натура вдохновляет маленького рисовальщика и помогает его памяти. В этом её большая ценность.

Однако, садясь на место и взявшись за карандаш, дети почти не взглядывали на натуру и, что особенно характерно, рисовали её совсем не в том положении, в каком она стояла по отношению к рисующему.

Не было ни одного случая попытки зрительного срисовывания в такой форме, как она видна глазу ребёнка. Этот факт отношения к натуре утверждает целый ряд исследователей. Имея перед глазами предмет, натуру, ребёнок данного возраста рисует её по памяти, а не с натуры. Причина такого отношения к натуре заключается в том, что позиция зрительного отношения к предмету ещё не стала позицией детского рисования. В том образе, который живёт в сознании и чувствах ребёнка большое место занимает двигательное-чувственное познание. Поэтому случайное положение предметов в отношении глаза ребёнка и его кажущаяся деформация от положения в пространстве — для ребёнка неубедительны. Реальная подлинность предмета для него есть та правда, которую он старается показать на рисунке. Поэтому он рисует предмет с наиболее характерной стороны и со всеми существенными его признаками.

Помогая памяти ребёнка и вдохновляя его к рисованию, лепке, натура не служит моделью для срисовывания. Это не есть рисование «с натуры», а лишь — рисование «при натуре». Диапазон тематики детского рисования чрезвычайно велик и обеспечить его присутствием натуры невозможно, поэтому рисование при натуре — редкий случай.

Второй тип образца — произведение изобразительного искусства (картинка, скульптура, а также образная игрушка). Их использование как образца в процессе рисования, лепки различно, в зависимости от типа занятий. Срисовывание готовой картинке, где образ уже решён художником, как мы уже указали, нецелесообразно, так как решение образа взрослым художником слишком далеко стоит от изобразительных возможностей ребёнка. Ребёнок механически срисовывает, запоминая форму, и она мёртвым шаблоном входит в его рисунок.

Однако бывают случаи, когда полезно старшим детям, инициативно рисующим, использовать картинку, фото, «чтобы вспомнить предмет» или посмотреть, какой формы та или иная деталь. Эту деталь дети иногда могут даже срисовать, не нарушая творческого характера своего рисунка. Если воспитатель следит за использованием картинки, она иногда может оказать помощь тому или иному отдельному ребёнку, но как метод руководства творческим рисованием группы, использование картинки не должно иметь места. Важно, чтобы картинка за отсутствием живого предмета в нужный момент помогла ребёнку вспомнить предмет, но не служила образцом для копирования.

Если картинка легко может стать материалом для копирования и тем вредить самостоятельному созданию образа, то скульптура и игрушка этой опасности для рисования не представляют. Давая реально объёмный образ, мы не освобождаем ребёнка от нахождения образа на плоскости. Это обстоятельство даёт возможность в нужный момент без опасения использовать их как образец, вооружающий детскую память и глаз. При лепке, наоборот, картинка, фото явятся безопасным помощником в нахождении образа. При таком решении вопроса за ребёнком сохраняется инициатива творческой работы.

В декоративном рисовании, как одном из видов творческой работы по рисованию, образец имеет большое значение: он уясняет задачу, вдохновляет и научает (наблюдение декоративных образцов перед занятием). Декоративные предметы: расписные вазы, ковры, русская набойка, узбекское сюзене и прочие художественные предметы, использованные нами при декоративном рисовании детей, дали самые положительные результаты. При установке группы на самостоятельность мы оставляли образцы в процессе рисования и почти не имели случаев пассивной копировки с декоративного образца; в копировании дети не нуждались. Эти образцы будили творческую мысль ребёнка, раскрывали перспективу работы. Были отдельные случаи, когда для толчка к самостоятельности особо несмелым детям воспитатель даже сам рекомендовал срисовать ту или иную деталь узора, и это имело положительный результат: ребёнок увлекался, выходило хорошо, а затем он добавлял узор «от себя». После этого ребёнок решался рисовать «свой узор», брался за работу смелее. Считаем возможным для детей творческих, но небрежных в декоративном рисовании предложить изредка скопировать в точности простой хороший орнамент. Здесь он может поучиться ритмической чёткости и стройности рисунка.

Таким образом, в данном виде творческого рисования оказывается целесообразным, изредка, даже прямое копирование образца.

Более частыми случаями в декоративном рисовании могут быть показы перед занятиями нескольких удачных декоративных детских рисунков более старших детей; они могут поднять интерес, но для копирования их предлагать не следует, особенно если они обладают ритмической нечёткостью. В этом случае они мало чему могут научить ребёнка. Особенно мы опасаемся использования в практике иногда слабых по исполнению декоративных рисунков воспитателя, которые часто предлагаются детям как образцы и для «вдохновения», и для копирования. Подлинные произведения русского народного творчества, которыми так богата наша страна, должны вытеснить антихудожественный материал и стать образцом, достойным подражания. Экспериментальная работа в этом направлении, проведённая Н. П. Сакулиной, вполне подтверждает наши наблюдения и выводы.

В рисовании утилитарного значения (линия и узоры в помощь

письму) хорошие образцы совершенно необходимы, и дети должны их возможно тщательно копировать—такова задача. Однако и в эти образцы следует вносить момент эстетический, привлекающий ребёнка: чёткость ритмической формы, возможность иногда рисунок раскрасить.

Показ

Метод показа ребёнку, «как» нужно рисовать мы использовали широко, но лишь применительно к техническим задачам: как штриговать, как закрашивать, как держать руку и кисть, гибко следуя за формой, как укрепить фигуру в глине и т. д. При поделках игрушек, украшений показ приёмов работы и процесса является обязательным. Наблюдая, как кропотливо и долго дети вырисовывали самые простые зигзаги или треугольники, чтобы ими украсить раму своего декоративного рисунка, мы показали детям, как это можно нарисовать быстрым движением руки, при этом показ наш был игровой: мы в воздухе, делали быстрые движения кистью руки петли, ломаные, волнистые линии и т. д., предлагали угадать их и также быстро нанести их на бумагу. Дети были поражены тем, как, двигая смело рукой и равномерно покачивая кистью, они создают различные узоры, более ритмичные и стройные, чем тогда, когда вырисовывали каждый зигзаг отдельно.

Показывая эти приёмы мы рассказывали детям, как работают русские мастера майолики — художники по раскраске блюд, ваз на гончарных станках. Показ подобных приёмов, научающих беречь время, быстро, экономно работать, смело используя ритмическое движение руки, мы считаем полезным показом в процессе учебных занятий по рисованию.

Такой показ мы противопоставляем показу отрицательного порядка, о котором мы упоминали выше, который направляется к показу образа, например, как быстро и «просто» нарисовать зайца, кошку, собаку, человека, ёлочку из кружков, палочек и точек, треугольников. Такого рода показы, направленные к подмене исканий реального образа безвкусными шаблонами, приносят непоправимый вред рисованию ребёнка. Лишённое живых творческих усилий оно становится шаблонным. Творческие способности ребёнка и чувство живого образа, чувство художественной правды гибнут, а вместо них выступает безвкусный и лживый формализм, и ребёнок, в конце концов, теряет интерес к рисованию. Этим способом показа мы не пользовались, как явно вредным, в чём мы убедились, наблюдая практику детских садов и школы, где иногда такие показы имели место.

Подражание

Подражание в детском рисовании, лепке мы оценивали различно. Мы не считали факт подражания в рисовании отрицательным. Вопрос — в характере подражания. Последнее бывает активным и пассивным. Подражание активного порядка — это те случаи, когда, позаимствовав от товарища идею или отдельный образ, ребёнок развивает их и осуществляет свой рисунок оригинально, вкладывая в него свою творческую инициативу. Таких случаев у нас было много, и мы их поощряли. Активным мы считаем подражание образцу, примеру, технике воспитателя (когда этого подражания требует учебное задание): ребёнок в заимствованное вносит свою творческую инициативу. Такое подражание бывает необходимо для движения ребёнка в рисовании и в других изобразительных занятиях. Бывает, наконец, активное подражание не прямого, а косвенного порядка, когда ребёнок не буквально

заимствует тему или образ, но по аналогии: одна девочка рисует «коврик» и другая тоже, но у той и у другой характер узора совершенно разный. Человек вообще, а тем более ребёнок, учится, подражая, и в этом неопределимое значение подражания. Важно лишь, чтобы в работе творческого порядка оно не подменяло и не погашало инициативы и творческой мысли самого ребёнка. Там, где эта творческая инициатива является несущественной, а иногда и ненужной, там моменты подражания могут выступать даже как основная задача. И если ребёнок с этой задачей справляется, то навык, приобретённый путём подражания, питает творческую работу ребёнка, помогает развитию творческого рисунка, лепки.

Отрицательной формой подражания мы считаем пассивное подражание, в чём бы оно ни проявлялось: безинициативное, постоянное заимствование у соседа темы, подражание форме его рисунка, лепки, а также пассивное (без достаточного внимания и старания) выполнение тех или иных упражнений по образцу. Это подражание отрицательного характера, оно не способствует активному усвоению навыка, не питает творческие замыслы ребёнка. Такому подражанию в нашей работе мы препятствовали, никогда его не поощряли. В творческой и технической работе ребёнка над рисунком, в лепке есть много моментов, «достойных подражания», на них следует обращать внимание других детей. Вот Галя хорошо построила узор, чётко выделила центр, расположила симметрично орнамент, выделила края, углы; рисунок приобрёл особую стройность. Воспитатель показывает этот рисунок детям и обращает на него их внимание; дети вместе с воспитателем отмечают положительные стороны рисунка. Это помогает детям осознать задачи декоративной композиции и по рисунку ряда детей совершенно ясно, что они позаимствовали хорошие черты Галиной работы; они наметили центр листа; вокруг него дали наиболее крупный яркий узор — кто цветы, кто круги, кто узорную звезду и т. д. Работы многих детей стали стройнее и композиционно сильнее. Таких случаев стимулирования подражания хорошим качеством детского рисунка в детском саду немало. Ими не следует злоупотреблять, отвлекая, например, детей от рисования частым показом тех или иных работ, но ими не следует и пренебрегать. Особенно уместно создавать стимул для подражания тем или иным хорошим качествам детской работы после занятия или перед занятием (рисованием), через просмотр и обсуждение детских работ.

В процессе коллективной критики, о которой мы говорили выше, каждый из детей имеет случай накопить для себя много поучительного из работ товарищей. Воспитатель эту форму подражания должен поддерживать, регулировать и направлять, рекомендуя каждому использовать то, в чём сам он слаб, что может ему помочь в работе. Самым отрицательным в руководстве рисованием является равнодушное отношение воспитателя к пассивному подражанию детей рисункам друг друга. Нам случалось наблюдать таких детей, которые в течение полугода не создали фактически ни одного собственного образа. Часто можно видеть такую картину: за круглым столом рисуют пять девочек, одна из них, более инициативная, начинает рисовать, другие смотрят, что она рисует (часто — это домики с заборчиками, девочки, цветы, одно, два дерева неопределённой породы), — у всех пяти соседок на рисунке те же объекты и, примерно, тех же форм. О пассивности данного подражания говорят и рисунки и разговоры на бытовые темы этих девочек в процессе рисования, не имеющие часто ничего общего с изображаемым.

Исходя из правильного положения, что ребёнка больше всего учит хороший пример, вольное и невольное подражание ему, воспитатель пользуется этим положением иногда во вред ребёнку. В творческой работе, как мы показали, есть моменты для заимствования, подражания, но вопросы — когда, как и чему подражать, должны внимательно регулироваться воспитателем, иначе это приводит к пассивности и угасанию творческой инициативы ребёнка, к застою и понижению качества детского творчества.

Пример воспитателя

Некоторые воспитатели считают нужным рисовать, лепить «вместе с детьми». Они создают повод для подражания работе воспитателя и таким путём хотят поднять качество детской работы. Наблюдая большое количество подобных фактов, мы пришли к выводу, что это ложный и вредный путь руководства. Видеть хорошую работу воспитателя в труде, в делании игрушек, украшений, в создании эстетических вещей, — всегда полезно и нужно. Эта работа не только воодушевляет, но и учит ребёнка эстетическому труду, технике, тщательности, развивает вкус, внимание, выдержку. Положительным следует считать наблюдение детьми рисования или лепки воспитателя, но не в то время, когда дети сами рисуют, лепят. Мы наблюдали случаи, когда летом на даче хорошо рисующий воспитатель в свободное от дежурства время писал с натуры красками. Дети подходили и наблюдали с большим интересом и восхищением. В отношении к воспитателю — «художнику» появилось необычайное уважение, интерес к рисованию повысился. Некоторые из старших детей тоже пытались рисовать «с натуры», но, конечно, рисовали «по памяти», воображая, что рисуют с натуры. Такое наблюдение работы воспитателя-художника крайне ценно, однако, оно не имеет ничего общего с рисованием «вместе» с детьми.

Хорошо рисующий педагог — большая редкость. Но дело не в этом. Процесс детского рисования требует внимания воспитателя к детям и руководства их работой. Если воспитатель сам займётся рисованием, то кто же будет руководить работой детей? Если же он успевает рисовать и руководить, то можно быть уверенным, что и то и другое он выполнит плохо. Но главная беда в другом: рисующий воспитатель естественно привлекает к себе внимание детей, а значит отвлекает их от собственной работы, от творческой сосредоточенности. Дети смотрят, как быстро и хорошо воспитатель рисует, лепит, они оживлены, но характер этого оживления сигнализирует отрицательные последствия: они почти не рисуют: «А мы так не умеем», «Я совсем не умею так», «У нас плохо», — заявляют многие дети. Они просят: «Слепите мне», «Нарисуйте мне». Некоторые дети пытаются подражать, но им это не удаётся, они стыдятся своей работы, замазывают или прячут её. Нелепость совмещения рисования воспитателя и детей заключается в том, что приёмы и психология рисования взрослого, построенные на зрительном принципе, далеки от детского рисования, лепки, а потому попытка прямого подражания оказывается бесплодной: получается механическое подражание форме, далёкой от детского понимания. После такого совместного с педагогом рисования, дети оказываются обезоруженными и робкими. Таким образом, прямое подражание творческой работе взрослого даёт явно отрицательные результаты в то время, как совместный с педагогом эстетический труд может оказать положительное влияние на работу ребёнка, может научить его многому.

VII. Результаты эксперимента и выводы

Педагоги, участвовавшие в нашей экспериментальной работе, подводя итоги, отмечали¹: «Неузнаваемыми стали работы детей как сюжетные, так и декоративные, они стали ярче, красочнее, дети при рисовании увлекаются подбором и комбинацией цвета. Фридик и Толя, которые раньше рисовали преимущественно чёрной и коричневой красками, сейчас стали с интересом думать над подбором цветов».

«Значительно изменились линия и форма детского рисунка: линии стали чёткие, смелые, почти исчезли робость и неуверенность линий».

«Повышение качества детских работ имело большое влияние на развитие интереса и любви к рисованию. Дети ждут занятия, спрашивают, над чем сегодня будут работать, садятся заниматься, не ожидая приглашения; бывают очень огорчены, когда что-либо мешает занятию или оно задерживается».

«К занятиям дети относятся не только с интересом, но и с большой серьёзностью и ответственностью. Могут работать усидчиво и отказываются оставить работу, если за ними пришли родители. Значительно повысилась инициатива и самостоятельность в детском творчестве. Каждый из детей старается придумать интересную тему и работает над ней с видимым упорством».

«Дети своим декоративным творчеством украшают кукольный уголок. С помощью взрослых, своими декоративными работами они украсили группу и одну из младших групп к празднику; они разрисовали сани для Деда-Мороза к ёлке, раскрашивали пояса к своим национальным костюмам (к 1 мая), расписали подушки и панно на ткани для узбекского уголка, сделали и разрисовали посуду из папье-маше».

«Работа по изобразительной деятельности сказалась и на других занятиях. Рисование было тесно связано со всем содержанием детской жизни. Давая объяснения к рисункам, дети старались связно рассказать, осмыслить и передать всё содержание. Развилась детская фантазия. После рисования на тему: «Весёлое, смешное», дети стали придумывать смешные рассказы, которые рассказывали друг другу».

Та заинтересованность, серьёзность и требовательность, с которыми осуществлялось руководство изобразительными занятиями, воспитывали у детей выдержку, внимание к занятию, старательное выполнение заданий. Направление детской взаимокритики и взаимопомощи, над которыми много поработал воспитатель, оказали большое влияние на качество детской работы и на культурные взаимоотношения детей, повысили их организованность. Дети дружно отзывались на любое предложение воспитателя, ответственно участвовали в уборке помещения группы, выполняли поручения в помощь малышам, на занятиях чувствовали себя легко, непринуждённо и, вместе с тем, вели себя сдержанно, дисциплинированно. К концу нашей работы почти не наблюдалось таких случаев, когда во время занятий детям приходилось делать замечания. Собранность внимания, организованность детей проявлялись на всех занятиях, в играх, на прогулках, на музыкальных занятиях. Все педагоги отмечали, что с группой стало легко и приятно работать. «Живые, любознательные и хорошо организованные дети»,—говорили они, несмотря на многочисленность и разнородность состава детей.

Дети с особым интересом стали замечать всё красивое: в детском саду, на улице, дома, в природе; они охотно об этом рассказывали друг

¹ Из доклада К. П. Кузнецовой на Научно-практической московской конференции дошкольных работников в 1941 г.

другу и воспитателю. С особым интересом дети рассматривали картины, и часто слышались замечания по поводу не только содержания картины, но и о том, «как они нарисованы», «как красиво раскрашено». «Цветы как настоящие, они пахнут», — говорили дети, глядя на новые принесённые им картины с изображением цветов; некоторые дети их нюхали и, улыбаясь, подтверждали, что они действительно пахнут.

В результате изучения вопроса о руководстве и обучении рисованию детей 6—7 лет и проведённой нами экспериментальной работы, мы пришли к выводам, подтверждающим наши предварительные предположения (гипотезы) по данному вопросу:

1. Обучение рисованию должно органически входить в систему руководства всеми типами рисования, а не изолироваться в специальный тип (занятий по заданию). Руководить рисованием и учить ребёнка, как показывает материал, можно и нужно во всех типах рисования. Это обеспечивает единство учебного и творческого рисования, единство программы. Содержание и формы обучения зависят от типа рисования и поставленных задач, применительно к данному возрасту. В старшем возрасте все типы и формы рисования, лепки должны включаться в программный материал учебно-воспитательной работы.

2. Программа в обучении ребёнка рисованию, исходя из общих задач воспитания, строится на жизненном материале с учётом своеобразия в развитии детского творчества, учёта конкретных достижений и детских ошибок в рисовании, лепке, которые легко осмысливаются детьми и могут быть ими преодолены. Наблюдение и изучение детского рисования помогли определить, чему учить группу и отдельных детей. Так, нами были выдвинуты задачи в обучении технике (штриховка, работа с красками, смелость линии, моторная динамика в выполнении простейших орнаментальных форм и др.), а также задачи в работе над формой и композицией рисунка. Все эти задачи оказались убедительными, так как они вытекали из анализа и осознания детьми недочётов, имевшихся в их рисунках, и учёта детских возможностей.

3. Методы обучения рисованию, которые применялись нами: задание («техническое», «предметное», и «широкой тематики»), показ приёма и образца, указания, коллективный анализ работы, игровая форма упражнения в показе приёмов орнаментального изображения и другие методы оказались достаточно гибкими и разнообразными; методы обучения определялись характером и содержанием учебной задачи и дали положительные результаты.

4. Показателем того, что содержание учебных задач и метод их осуществления намечены правильно, является широкое использование детьми учебных достижений, их применение в рисунках по замыслу ребёнка. Обогащение содержания и улучшение качества этих рисунков явились результатом учебной работы и помогли таковой в закреплении её достижений.

5. Внимание к культуре наблюдения, к обогащению внутреннего мира ребёнка систематическими новыми и повторными впечатлениями, а также специальные наблюдения, связанные с конкретными темами рисования, и активный их метод, вполне оправдали себя как основа, на которой может быть построена учебная работа по руководству детским творчеством.

6. Систематичность занятий, их необходимая частота, правильное расположение занятий в программе дня и предоставление детям достаточно разнообразного качественного материала для рисования и других видов изобразительных занятий оказали большое влияние на успешность в руководстве и обучении детей рисованию.

7. Придавая исключительно важное значение непринуждённой и в то же время серьёзной деловой атмосфере занятий, нам удалось создать благоприятные условия для творческой работы каждого ребёнка. Интересованность воспитателя детской работой и вера в силы ребёнка, его готовность в нужный момент прийти на помощь ребёнку, — всё это оказало самое положительное влияние на отношение детей к учебной работе и на её результаты.

8. Обучение на основе воспитания интереса, смелости и самостоятельности ребёнка в творческой работе, а также продуманное единство учебных и творческих задач дало возможность богато проявить детские способности и добиться значительного улучшения рисунка, обеспечило полноценное выявление и развитие лучших сторон детского творчества. Богатое жизненное содержание рисунков вызывало у детей глубокие переживания и положительно влияло на моральный облик детей.

Все положительные черты детского творчества: его содержательность, смелость, непосредственность, эмоциональность, ритмичность, красочность получили своё полноценное выражение и развитие.

Одновременно дети приобрели важные качества в умении учиться: со всей серьёзностью и вниманием принимать и выполнять учебные задания, указания воспитателя, преодолевая трудности, добиваясь желаемого эффекта; дети отличались организованностью, необходимой выдержкой, ответственно выполняли задания. Доступность, жизненность и эффективность заданий (программного содержания обучения) обеспечили полную их осознанность, что оказало разнообразное положительное влияние на все другие занятия, на культурное поведение, взаимоотношения детей, на организованность группы в целом.

РАССКАЗЫВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Л. А. ПЕНЬЕВСКАЯ
кандидат педагогических наук

Научить ребёнка пользоваться богатством родной речи — важнейшая задача советского детского сада и школы, готовящих детей к их будущей трудовой и общественной жизни.

Эта задача осуществляется во все годы школьного обучения и в формах, доступных возрасту, также и в детском саду.

На отдельных ступенях дошкольного возраста ведущие, основные задачи в области обучения родному языку не одинаковы.

В младших группах детского сада основная забота воспитателя направляется на обогащение словаря детей (в связи с обогащением их представлений) и улучшение фонетических качеств их речи. В этом возрасте важно научить детей правильно называть окружающие их предметы, уметь ясно выражать свои желания и т. д.

К 6 годам ребёнок приобретает ряд речевых умений. Речь его освобождается от многих недостатков звукопроизношения, значительно увеличивается словарь. Ребёнок уже достаточно широко пользуется словом для выражения своих желаний, впечатлений, наблюдений. Но его речь ещё не всегда полностью понятна слушателям, так как в ней недостаточно раскрывается её предметное содержание.

В этом возрасте становится вполне возможным научить ребёнка ясно и связно передавать впечатления своего жизненного опыта и пересказывать воспринятый текст. Эта задача конкретизирована в новом издании «Руководства»¹ следующим образом: «Дети должны научиться в логической и временной последовательности излагать факты, не отвлекаясь от темы. Воспитатель добивается, чтобы ребёнок рассказывал связно, стараясь вместе с тем сохранить непосредственность, образность и живость детской речи».

Развитию связной речи детей-дошкольников способствуют разнообразные игры и занятия, проводимые в старшей группе детского сада: экскурсии, обогащающие представления детей, чтение и рассказывание художественной литературы, беседы и т. д.

Наша статья посвящена детскому рассказыванию, как средству обучения связной речи, но воспитательное значение рассказывания этим, разумеется, не ограничивается.

Советская психология рассматривает процесс развития речи детей в тесной связи с воспитанием и обучением, в противоположность бур-

¹ Руководство для воспитателя детского сада. М., Учпедгиз, 1945. *

жуазным теориям, утверждающим спонтанный характер этого процесса. В нашем понимании этот процесс предполагает активную роль педагога, направляющего и организующего, путём обучения, тот или иной вид детской деятельности. Современная американская буржуазная педагогика видит основной путь развития языка в свободном проявлении ребёнка, а основную педагогическую задачу — в предоставлении ребёнку благоприятных условий и стимулов для выявления в речи его внутреннего мира. Педагогическое вмешательство рассматривается лишь как некоторое руководство речью ребёнка, которое рекомендуется проводить в формах, незаметных для ребёнка.

Советская психология утверждает, что «Ребёнок не созревает сначала, а затем воспитывается и обучается, он созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивает то содержание культуры, которое создало человечество: ребёнок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь»¹.

В содержании и методах педагогической работы с детьми учитываются их возрастные особенности, но вместе с тем педагог, воспитывая и обучая детей, ведёт их к овладению более совершенными формами мышления и речи.

В овладении связной речью ребёнок-дошкольник, по словам С. Л. Рубинштейна, делает лишь первые шаги. Дети нелегко справляются с подысканием нужных слов для выражения своих мыслей и с последовательностью изложения. Их речь не всегда полностью понятна слушателям.

В старшем дошкольном возрасте, с расширением круга представлений, большим разнообразием деятельности и ростом общественных связей, у ребёнка всё увеличивается потребность выражения своих мыслей в связной, понятной для окружающих речи. И вместе с тем увеличивается критическая оценка своей речи и способность учитывать отношение к ней собеседников.

Живой устный рассказ ребёнка, целенаправленно организуемый и руководимый воспитателем, является одной из благоприятных форм развития связной речи детей.

При рассказывании ребёнок ставится в условия, требующие от него прежде всего понятной и последовательной речи, которая может обеспечить сочувствие и интерес слушателей.

Задачей проведённого нами исследования было: во-первых, выявление влияния обучения на детский рассказ и, во-вторых, уточнение отдельных методов и приёмов обучения, имеющих место в дошкольной педагогической литературе, а так же развитие и теоретическое обоснование новых приёмов обучения.

Рассказывание детей рассматривалось нами как творческая деятельность. Яркости восприятия, личной заинтересованности в передаче своих мыслей слушателю, эмоциональному отношению к предмету рассказа мы придавали большое значение, считая, что это оказывает существенное влияние на развитие положительных качеств детского рассказа и глубину образного познания.

Русская классическая педагогика, в лице отдельных её представителей, например, Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского, высоко оценивала значение детского рассказа и разнообразно применяла эту форму устной речи в педагогических целях в школе. К. Д. Ушинский, разрабатывая систему упражнений для развития описательных качеств речи, использует детский рассказ о событиях, протекавших в определённой

¹ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, 1940, стр. 128.

последовательности, для развития умений последовательного же изложения.

Л. Н. Толстой, воспитывая творческие способности учеников, особое внимание уделял детским рассказам и сочинениям, исследовательски подходя к поискам тем для сочинений и нахождению путей руководства. Педагогический опыт Толстого, включающий ряд психологических тонких приёмов, представляет большой интерес для разработки вопросов руководства рассказыванием детей.

Рассказывание как средство выявления интересов и внутренних переживаний детей, способствующее развитию речи и сближению воспитателя с детьми, имело место в теоретических работах по дошкольному воспитанию и до Великой Октябрьской революции, и в советский период, но применение активных методов в руководстве детским рассказыванием нашло отражение в трудах лишь немногих педагогов.

Среди педагогов-дошкольников необходимо выделить Е. И. Тихееву и Е. А. Флёрину, которые, идя по пути, намечаемом классической педагогикой, уделяют детскому рассказыванию серьёзное внимание.

Е. И. Тихеева подчёркивает неразрывность развития речи ребёнка и его умственного развития. Ясность представлений является, по мнению Тихеевой, необходимым условием для развития детской речи. Придавая большое значение качеству речи воспитателя, являющейся образцом для ребёнка, Тихеева выдвинула тезис: рассказывать должны сами дети. Она намечает источники детских рассказов, пути руководства и требования к рассказам детей.

Е. А. Флёрина в своих работах и практической деятельности детскому рассказыванию предоставляет большое место. Она подчёркивает значение детского рассказа для воспитания образного мышления и художественной выразительности речи, считая, что через связную речь в рассказе ребёнок учится мыслить и строить речь логически, последовательно.

Всё же имеющаяся педагогическая литература далеко не в достаточной мере освещает вопросы использования рассказывания детей как средства обучения связной речи. Отдельные приёмы обучения даны в руководстве рассказыванием лишь в виде кратких указаний, что представляет для воспитателя известную трудность.

Пути, намечаемые советскими педагогами-дошкольниками, требуют дальнейшей разработки, уточнения и конкретизации.

Существенными недочётами практики являются:

- а) недостаточное использование рассказывания в педагогической работе со старшими группами детского сада;
- б) однообразные формы детского рассказывания;
- в) малое использование активных методов руководства в целях развития тех или иных качеств детской речи.

Воспитатели не всегда пользуются имеющимися возможностями для развития разных сторон речи, удовлетворяясь схематическим описанием детьми событий, не заботясь о живом и выразительном исполнении рассказа.

Для экспериментальной работы нами был выбран ряд вопросов, наиболее важных для методики обучения и недостаточно разработанных в литературе. В данной статье будут рассмотрены две группы вопросов:

1. Использование образца как средства обучения в руководстве детским рассказыванием.
2. Методика применения вспомогательных вопросов.

Проводимая работа основывалась на убеждении, требующем ещё опытной проверки, что обучение в детском рассказывании, построенное с учётом психологических особенностей возраста, окажет положительное влияние на развитие важнейших качеств связной речи детей — её последовательности, ясности и выразительности, а так же на развитии творческого замысла в рассказе.

Методом нашей исследовательской работы, помимо использования соответствующей литературы (психологической и педагогической) и ознакомления с опытом дошкольных учреждений, было проведение экспериментальной работы в детских садах.

Мы разработали программу эксперимента, с использованием различных методов обучения в процессе детского рассказывания в естественных условиях работы старшей группы детского сада.

Работа проводилась в детском саду № 13 Куйбышевского района и частично в детском саду № 1 этого же района. Проверялась и уточнялась в детском саду № 7 Щербаковского района.

В основном работа протекала в форме обязательных занятий с дополнительным привлечением материалов индивидуальных записей, составленных в свободное от занятий время. В порядке экспериментальной работы нами было собрано свыше 600 детских рассказов.

В работе принимали участие воспитатели старших групп и заведующие детскими садами, гг. И. Л. Зусева, К. Н. Аббакумова, В. М. Мадарова, А. К. Воеводина.

Образец как средство обучения связной речи

Использование рассказа воспитателя как образца, которому в тех или иных педагогических целях и своеобразных формах будут следовать дети, должно найти своё место в обучении родному языку.

К. Д. Ушинский в «Родном слове» разрабатывает целую систему применения образца в целях развития описательной речи, а также развития умения последовательно рассказывать о действиях из своего личного опыта.

От простого воспроизведения короткой народной сказки или статьи к самостоятельному суждению о той или иной наглядно выраженной идее ведёт Ушинский развивающаяся речь детей.

Л. Н. Толстой в своей практической деятельности успешно применял образец, данный в виде начала для творческих сочинений учащихся, наглядно показывая им процесс творчества, постепенное раскрытие идеи в живых образах и действиях, что всегда было для детей большой воздействующей силой.

В теории дошкольного воспитания, в работах Е. И. Тихеевой мы также находим прямые указания на педагогическое значение использования образца в рассказывании детей, что подтверждается целым рядом примеров, иллюстрирующих правильность этого положения.

В опытной работе, проводимой нами в детских садах, мы попытались показать некоторые формы применения образца в обучении детей рассказыванию и обосновать педагогическое значение каждой из этих форм. Кроме того, анализ проведённой работы дал нам возможность уточнить требования, предъявляемые к разного вида образцам.

Пересказ (воспроизведение литературного образца)

Пересказ литературного текста является одним из видов детского рассказывания. Здесь в прямом следовании образцу упражняется связная речь детей. «Пересказ учит связной и художественной передаче и

часто составляет первый шаг к самостоятельному рассказу»¹. В раннем возрасте, ребёнок 2 — 3 лет воспроизводит слова короткой сказки или песенки, слышанной им от взрослых. Мать или бабушка поощряют попытки ребёнка, радуясь его успехам, повторяя сказку, в целях лучшего её запоминания.

Пересказывание литературных текстов в старшей группе детского сада, протекающее в условиях обучения, является одним из ценных средств, развивающих связную речь детей, её последовательность, логичность, выразительность и т. д.

Психологически пересказ — сложная деятельность, в которой активно участвует мысль, воображение и память ребёнка. Педагогическое значение пересказа велико. При запоминании и воспроизведении углубляется понимание и осмысливание детьми литературных текстов. Вырабатывается умение слушать и передавать в определённой последовательности содержание прослушанного.

При пересказе упражняется и обогащается речь детей, совершенствуется её структура, развиваются выразительные качества речи, интонаций, ясность произношения. Значение пересказов высоко оценивалось классической педагогикой (Ушинский, Толстой). В практике дошкольных учреждений пересказ ещё не занимает должного места. Воспитателя часто затрудняет подбор литературного материала и методика активного руководства пересказыванием.

Проведённая нами работа имела целью уточнить требования, предъявляемые к литературным образцам, отбираемым для пересказа детьми старшего дошкольного возраста, показать, как тексты разного характера и разного литературного достоинства воспроизводятся детьми, и какое влияние оказывают они на речь детей.

В начале работы мы выбирали для пересказывания тексты с простым занимательным сюжетом, с очень чёткой логической последовательностью действий, легко запоминавшиеся детьми.

Е. И. Тихеева писала, что «Для пересказа более всего годятся рассказы с определённым соотношением частей, с понятным определённым началом, серединой и концом»².

Этим требованиям и отвечали подобранные нами тексты. Приведём примеры:

«Как Коля первый раз увидел самолёт»³.

«Была весна, снег таял, текли ручейки. Коля пускал по воде кораблики. Вдруг вверху что-то загудело. Коля подумал, что летит птица. Вот она уже над головой. Это был самолёт. Засмотрелся Коля на самолёт, а кораблики уплыли».

Пересказывание проводилось на обязательных занятиях, во время которых перед детьми ставилась цель прослушать рассказ, постараться его запомнить и затем рассказать самим. Литературный текст рассказывался воспитателем ясно и выразительно. Опыт показал, что, воспринимая рассказ в целом, улавливая и запоминая его сюжетное содержание и словесные обороты, а затем и воспроизводя его в нужной последовательности, дети постепенно осознавали требования, предъявляемые к их пересказу и стремились их выполнить. Развивалось также умение слушать пересказы других детей.

Ясные короткие фразы текста при пересказе воспроизводились

¹ Флёрина Е. А. и Шабад Е. Ю., Живое слово в дошкольных учреждениях. Учпедгиз, 1939, стр. 71.

² Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника. Учпедгиз, 1947, стр. 30.

³ Соловьёва Е. и др., Сборник статей для изложения. Учпедгиз, 1944.

детьми лишь с незначительными изменениями и пропусками отдельных слов. Приведём пример типичного пересказа:

Алла К. (6 л. 6 м.): «Была весна, снег таял, текли ручейки. Коля играл в кораблики. И вдруг чтой-то вверху зашумело. Он думал, что это птица, вот она уже над Колей. А это был самолёт. Коля засмотрелся на самолёт, а кораблики уплыли».

В этом пересказе, как и в большинстве других, было воспроизведено всё образное содержание рассказа в нужной последовательности.

К абсолютной дословности мы не стремились и пропуск отдельных слов не считали недостатком, но слова, искажающие смысл и неправильно произнесённые («чтой-то»), всегда исправляли. Память ребёнка хорошо схватывала словесное и смысловое содержание рассказа, построение фраз, и детские пересказы были близки к тексту. Но элементы воображения, даже при пересказе такого простого лаконичного рассказа, участвовали в детском воспроизведении. Некоторые дети добавляли от себя отдельные слова и фразы, характеризующие работу их воображения. Приведём пример:

Валя А. (6 л. 10 м.): «Была весна, снег таял, текли маленькие ручейки, и Коля пускал по воде кораблики. Он представлял, как будто у него это речка настоящая, и корабли плывут». (Дальше пересказ не отклоняется от оригинала.)

Рассказывала Валя бойко, но к моменту своего добавления замедлила темп, и фразу о кораблях произнесла с оттенком мечтательности. Воображение девочки активно участвовало в её воспроизведении.

В пересказе Натуси У. (7 л.) также есть добавление, подсказанное её воображением, направляемым образным содержанием рассказа: «Он долго, долго смотрел на самолёт, а кораблики уплыли, пока он там смотрел».

Эти короткие добавления, свидетельствующие об активности и глубине детского восприятия, не рассматривались нами как искажение текста, и мы не стремились освободить от них детский пересказ. Пересказывание таких простых логически последовательных текстов научило детей воспринять текст, связанно и уверенно рассказывать.

При пересказывании текстов, снабжённых некоторыми художественными деталями, выразительно переданными в рассказе воспитателя, мы обнаружили живой интерес детей к образному описанию, вкрапленному в эти рассказы, и заботу о том, чтобы правильно передать яркие детали описаний. Например, при пересказе небольшого отрывка «Первое яйцо», взятого из «Лесной газеты» В. Бианки, говорится о том, что ворона первая из всех птиц снесла яйцо и даётся описание её гнезда: «Её гнездо на высокой ели, густо засыпанной снегом». Дети эту фразу стремились воспроизвести дословно, и если кто-либо, пересказывая, останавливался после слов: «гнездо её на высокой ели», то другие не могли удержаться и шептали: «густо засыпанной снегом».

Наличие художественных деталей в тексте даёт благодарный материал для образных представлений и способствует обогащению речи детей. Центральное место в детских рисунках на тему данного рассказа, занимала ель, на ветвях которой толстым слоем лежал снег, а у ствола примостилось гнездо вороны. Сбоку летал ворон с большим червяком в клюве.

В другом отрывке, также взятом из «Лесной газеты» — «Белка в лодке», — говорилось о том, что рыбак, ставя сети на рыбу во время половодья, увидел на пне «какой-то странный рыжеватый гриб», который затем неожиданно прыгает в лодку и оказывается «мокрой взъерошенной белкой».

Дети в своих пересказах правильно передали смысл фразы, говорящей о том, что рыбак увидел на пне: «Странный гриб», «Увидел что-то вроде гриба», «Увидел необыкновенный гриб». Но этот гриб при продолжении пересказа обязательно оказывался «мокрой взъерошенной белкой». Повидимому, описание белки, выразительно поданное воспитателем, вызвало яркие представления в детском воображении, они хорошо запечатлели этот образ и в своём пересказе стремились к точному воспроизведению текста, что также поощрялось и поддерживалось воспитателем.

Психологическое исследование А. Леушиной, посвящённое своеобразию образов в речи маленьких детей, показало, что конкретное образное содержание рассказа является необходимым условием для его воспроизведения ребёнком. Там, где конкретное фабульное содержание ярко и близко представлениям детей, текст легко ими воспроизводится, даже при большем количестве фраз.

В указанных выше коротких, понятных детям текстах, предлагаемых для пересказа в старшей группе, одно действие сменяется другим в логической последовательности, вызывая соответствующие образные представления в воображении детей, и они воспроизводят их в последовательном рассказе.

Приведённые примеры ещё раз опровергают взгляды Пиаже о неспособности ребёнка до 7—8-летнего возраста передавать услышанный рассказ в определённом порядке.

В проводимой нами работе по рассказыванию мы не ограничились выбором только простых рассказов и народных сказок, которые дают благодарный материал для передачи. Мы взяли также образцы классической литературы (значение рассказывания которой вызывало сомнение некоторых крупных педагогов) в целях большего уяснения педагогической ценности пересказа художественных произведений для развития детской речи. Нам казалось важным проследить, как образцы высокого художественного качества, воспринимающиеся с большим захватом эмоций и дающих богатую пищу мысли и воображению детей, будут воспроизведены в пересказе.

Б. М. Теплов в статье «Психологические вопросы художественного воспитания» пишет, что деятельность репродуцирующего воображения, т. е. воображения, не создающего, а воспроизводящего, имеет важное значение для психической жизни, что его надо развивать и совершенствовать в детях.

«...Особенно ярко развёртывается деятельность репродуцирующего воображения при чтении художественной литературы, — построение образов на основе словесного описания»¹.

При внимательном слушании художественного текста, предназначенного для воспроизведения, выразительно прочитанного или рассказанного воспитателем, ребёнок, непосредственно воспринимая рассказы, несомненно прилагает большие усилия, чтобы его понять и запомнить. Кроме того, понимание произведения углубляется в самом процессе пересказа, когда ребёнок, припоминая и осмысливая рассказ, воспроизводит его, как бы сам участвуя в его создании. Приведём пример:

Высоко художественный рассказ Л. Н. Толстого «Косточка», рисующий случай из детской жизни, основан на моральном содержании, понимание которого уже вполне доступно детям старшего дошкольного возраста.

¹ Теплов Б. М., Психологические вопросы художественного воспитания. Журн. «Советская педагогика», 1946, № 6, стр. 98.

Ваня съел без разрешения сливу, попытался скрыть свой поступок и солгал. Когда его ложь выясняется, Ваня испытывает стыд, который служит ему наказанием. При выразительном исполнении рассказ этот захватывает детей и производит на них огромное впечатление.

Опыт проведения пересказывания «Косточки» показал, что дети смогли передать правильно основные события рассказа в их последовательности, широко пользуясь словами и выражениями великого писателя, создавшего на основе воспоминаний детства этот замечательный, полный гуманизма, рассказ.

По правильности воспроизведения сюжетной линии рассказа, богатству детских интонаций, при значительном использовании слов и выражений текста, а также и по рисункам детей на тему рассказа, мы могли судить о том, что содержание художественного произведения было эмоционально воспринято и понято детьми. Незнакомое слово «горница» мы объяснили заранее, и в пересказе дети легко им пользовались, ни разу не заменив его другим словом. К педагогической помощи в виде вспомогательных вопросов и поправок приходилось прибегать лишь в немногих случаях.

Фразы: «Ваня никогда не ел слив», «Перед обедом мать сочла сливы», «Ваня покраснел, как рак», «Я косточку бросил за окошко», «Все засмеялись, а Ваня заплакал» — были переданы большинством детей почти с дословной точностью.

Художественные достоинства рассказа, выразительность его исполнения воспитателем способствовали глубине восприятия и запоминанию текста. Дети дорожили языком автора, они уже в известной степени научились улавливать стиль изложения. Даже слова отца, благодаря их большой простоте и лаконичности, воспроизводились довольно верно.

Пересказывали дети с большим интересом, без напряжения, хотя некоторые из них делали паузы, задумываясь и припоминая текст. Если кто-либо из рассказывающих пропускал слова: «Покраснел, как рак», то в конце рассказа дети обязательно указывали на пропуск.

Рисование на тему рассказа, пересказываемого детьми и пояснения детей к их рисункам всегда являются ценным дополнительным материалом, иллюстрирующим понимание ребёнком содержания рассказа. Рисунки детей на тему «Косточка» показали, как активно работает детская мысль, которой подлинно художественное произведение через образное слово дало богатый материал для осмысливания, воображения и чувствования.

Детские рассказы, поясняющие содержание своих рисунков, можно было разбить на три группы:

Первая группа детей (их меньшинство), давая пояснение к рисунку, мало принимала во внимание сам рисунок, и своё описание нарисованного заменила воспроизведением рассказа:

Валя Ю. (7 л.) на рисунке изобразил Ваню, берущего сливу: «Купила мать слив и решила их дать детям после обеда. Ваня никогда не ел слив...» и т. д.

Вторая группа, отразив в рисунке какую-либо сцену из рассказа, в описании рисунка пользовалась словами текста ограниченно, применительно к изображаемым действиям:

Саша А. (6 л. 10 м.): «У меня нарисовано — мама сосчитала сливы. Отец говорит: «Кто-нибудь съел из ребят сливу? А Ваня покраснел, как рак».

Коля К. (7 л.): «Я нарисовал: Ваня никогда слив не ел, он всё ходил около стола и нюхал их».

Но в некоторых рисунках, которые мы выделили в третью группу, были выражены мысли ребёнка по поводу событий и переживаний Вани.

Так, например, на одном рисунке был изображён Ваня с поднятыми руками. В пояснении к рисунку девочка сказала: «Ваня съел сливу и заплясал от радости». Некоторые дети критически отнеслись к этому рисунку и сказали, что Нина (так звали девочку) нарисовала не к рассказу, а «по-своему». Но это «по-своему» было тесно связано с пониманием переживаний героя. К другому рисунку было дано такое объяснение: «Ваня очень хотел съесть сливу, он не удержался и съел её, а когда съел — заплакал». Так дополнило воображение ребёнка поведение Вани.

Такие детские размышления по поводу рассказа, выраженные в рисунках, показывают, как активно работает детская мысль, которой подлинно художественное произведение через образное слово дало богатый материал для осмысливания и чувствования.

Приведённые последние примеры не находятся в противоречии к содержанию рассказа, они тесно связаны с ним, но в них отразилось ещё понимание переживаний Вани, преломлённое через детский опыт.

В детском пересказе рассказа «Косточка» слова менее привычные заменялись аналогичными по смыслу, но чаще употребляемые ребёнком. Так слово «дети» было заменено словом «ребята». При фиксации внимания на слове «дети» слово вошло в пересказ, но в первых рассказах оно почти не фигурировало.

При пересказе рассказа Ушинского «Утренние лучи» ни один из рассказывающих детей вначале не передавал правильно фразу: «Пятый луч попал в детскую, на постельку к маленькому лентяю».

Дети говорили так: «Пятый луч попал в детскую постельку к малышу», или «Пятый луч попал в детскую кровать, на постельку к маленькому лентяю». Слово «детская» не воспринималось детьми, как имя существительное, так как оно не было связано с их представлениями. Воспитатель во время занятий по пересказыванию, активно руководя детьми, вёл их к более полному и осознанному воспроизведению образца на основе понимания содержания текста и освоения его словесного богатства.

Опыт пересказывания рассказов: «Зайцы и лягушка» Толстого, «Бишка», «Утренние лучи» Ушинского и других показал, что рассказы художественные, затрагивающие детское воображение и чувство, после пересказа становятся ещё более любимыми детьми.

В детском саду и дома в часы досуга они охотно рассказывают их родным и товарищам, с большим увлечением рисуют на тему рассказа. Часто содержание рассказа отражается в детских играх. В проводимой нами работе на качество передачи педагогом рассказа, предназначенного для пересказа, было обращено самое серьёзное внимание. Воспринимая выразительное искреннее исполнение, ребёнок чувствует большую эмоциональную заинтересованность в нахождении верных интонаций, а также к рассказу товарища. «Всё сказала, ничего не пропустила», — с гордостью отметили дети после одного из лучших пересказов. Нам пришлось быть свидетелем того, как девочка, проходя по групповой комнате, сама себе сказала: «Косточку» как хочется рассказывать».

Это показывает, что рассказ, воспринятый и осмысленный детьми, после пересказа стал ещё более любимым и понимаемым, что, воспроизводя его в словах близких к тексту, они находили удовлетворение и радость.

Литературные тексты, содержащие интересующие детей события и раскрывающие их в живом изложении, легче воспроизводятся детьми. Слова, создающие образ запоминаются скорее. Но прежде чем предлагать ребёнку для пересказа текст, требующий от него большого напряжения в восприятии, осмысливании переживаний героев, запоминании сюжета, выраженного в ряде эпизодов, — следует на простейших, логически последовательных литературных образцах, изложенных кратко и лаконично, коротких народных сказках и рассказах, помочь ребёнку научиться внимательно слушать и воспроизводить текст в нужной смысловой и словесной последовательности. На простейших образцах ребёнок осознаёт предъявляемые к нему требования, справляется с поставленной перед ним задачей, осознаёт её и в дальнейшем иначе слушает, стремясь вникнуть и запомнить предложенный рассказ.

Подведём некоторые итоги.

Литературные образцы, предлагаемые для пересказа, должны быть проникнуты идейным содержанием.

Важно, чтобы рассказы были понятны детям не только своим общим смыслом, но и в деталях.

Сюжетное содержание должно заинтересовать детей, вызывать образные представления, знакомые ребёнку.

Язык текста должен быть выразительным и не загромождённым излишними подробностями, приближаться к разговорной речи. Большое значение имеет простота структуры фраз.

Излишняя сухость изложения является отрицательной, так как эмоциональность в восприятии имеет большое значение.

Описательные рассказы без действенной фабулы трудны для детского запоминания.

В начале работы по пересказыванию воспитатель может удовлетвориться верной и последовательной передачей основных событий, постепенно добываясь более подробного, точного и живого изложения, направленного к слушателям. Педагог постепенно повышает требования к полноте пересказа и его выразительности, приёмами активного руководства во время рассказывания (см. раздел «Вспомогательные вопросы») он обучает детей рассказывать чётко, уверенно и выразительно с большей полнотой воспроизведения образца. Однако воспитатель не должен заменять пересказывание заучиванием наизусть литературных текстов, но, учитывая своеобразие детской передачи, отражающей особенности восприятия и опыта ребёнка, должен всемерно способствовать развитию в детях умений более качественного воспроизведения.

Образец, данный в виде рассказа воспитателя о впечатлениях из его личного опыта

Рассказ воспитателя о случае из его жизни является одним из простейших и ценных видов применения образца в рассказывании из личного опыта. Он повышает интерес детей к рассказыванию и помогает им приобрести целый ряд практических умений в этой деятельности.

Такой рассказ всегда эмоционально воспринимается детьми, так как он связан с личностью, близкой детям и представляющей для них большой авторитет. Об этом указывала Е. И. Тихеева в своей книге «Развитие речи дошкольника».

Однако рассказ воспитателя не всегда находит нужное применение в руководстве детским рассказыванием, и его значение часто недооценивается. Кроме того, недостаточно ясно очерчен круг требований.

предъявляемых к рассказу, что, естественно, затрудняет воспитателя в применении того или иного рассказа в качестве образца. Поэтому в практической работе с детьми рассказ педагога из личной жизни используется мало, тогда как он мог бы с успехом применяться для развития детских умений в рассказывании и повышения интереса и активности детей.

Нами был поставлен ряд опытных занятий с детьми старшего дошкольного возраста с целью выявления влияния, оказываемого образцом на детский рассказ, и уточнения предъявляемых к данному виду образца требований. Занятия, проводимые нами, ставили перед собой задачу — помочь детям найти для своего рассказа конкретное содержание из своего жизненного опыта и научиться передавать его в слове в определённой последовательности. Мы стремились показать детям пример конкретного замысла и его раскрытия в устном рассказе.

Приведём пример занятий, в которых рассказ воспитателя о случае из его жизни служил детям образцом для их самостоятельных рассказов. Занятия проводились в старшей группе детского сада. Возраст детей 6—7 лет.

Воспитатель рассказывает: «Когда я была маленькая, я один раз пошла гулять к пруду. На мне было новое платье и белые носочки. Около пруда паслись гуси. Вдруг, самый большой гусь вытянул шею, зашипел и побежал за мной. Он хотел ущипнуть меня за ногу. Я испугалась, бросилась от него и провалилась в тину. Гусь отстал, а я побрела домой. Моё новое платье было всё в грязи, а на ногах были теперь не белые, а чёрные носочки».

Первой вызвалась рассказать Люся З. (7 л.). Её лицо выражало нетерпение, ей хотелось скорей поделиться каким-то своим случаем. Девочка улыбалась, вспоминая, повидимому, о чём-то забавном. Вот её рассказ: «Когда я была маленькая мне бабушка дала хлеба, и я пошла гулять. Я подошла к пруду, на меня набросились утки и хлеб отняли и меня в воду повалили».

Люся смеётся, дети улыбаются. Замечаем, что Надя, недавно приехавшая из деревни, особенно оживлена, хотя она и борется со своим смущением, но желание рассказать всё же победило её застенчивость.

Надя Ч. (6 л. 10 м.) рассказывает: «Когда мы были в деревне, у нас во дворе был глупый гусак (тоном пояснения). Я гуляла, и мой брат Юра. Он побежал за мной, зашипел и ущипнул меня за ногу».

Вслед за ней говорит Коля К. (6 л.): «Мне было 5 лет или 4. Мы с мамой ходили в зоопарк. Там был слон, мы слона первого смотрели. Слон закинул хобот за загородку и всех облил водой».

Затем Валя А. (6 л. 7 м.) рассказывает о потерянной во время тревоги рукавичке, которая оказалась у неё в кармане. Алла О. (6 л. 6 м.) говорит о том, как она испугалась, предполагая, что началась тревога, а оказывается передавали концерт.

На этом занятии мы не смогли прослушать всех желающих рассказывать, так их было много; в последующие дни отдельные дети подходили к воспитателю и просили выслушать их рассказ. Проведённые занятия показали, что рассказ воспитателя о случае из его жизни создал у детей желание рассказывать самим, повысил интерес к рассказыванию других детей и вызвал большую детскую активность.

Содержание детских рассказов можно было условно разбить на 3 группы:

1. Рассказ, в котором замысел был основан на сходстве с образцом и возникал в памяти детей по аналогии с его конкретным содержанием. Похожие случаи сразу всплыли в памяти детей. В построении

рассказа образец служил им опорой. Так «утка», «глупый гусак», хотя и доставили детям неприятности, но эти рассказы-воспоминания так же, как и в образце, носили колорит забавного приключения.

2. Рассказы, основанные на сходстве переживаний. В основу этих рассказов было взято событие, вызвавшее испуг, но не имевшее печальных последствий: в зоопарке слон всех облил водой; потеряли рукавичку, а она была в кармане; думали — тревога, оказался — концерт и т. д.

3. Рассказ детей, имевший свой самостоятельный замысел и отражавший кусочек их живой жизни с её интересами, радостями и огорчениями. В эту группу можно было включить большинство детских рассказов, выслушанных нами в последующие дни.

Так молчаливая Люба К. (7 л.) в отсутствии других детей рассказала нам: «Папа всегда приносил сладкое. Один раз он сказал: «Опусти руки в карман». Я опустила и не достала, он опустил и достал». Что достал папа, не было сказано девочкой, но, повидимому, не в этом была суть рассказа, а в том, что событие было связано с папой, о котором рассказывал разлучённый с ним войной ребёнок. К таким проявлениям детской психической жизни мы старались относиться с особенным вниманием. Иногда сам случай не представлял никакого яркого события, но он отражал живую детскую жизнь и был окрашен чувством непосредственного переживания.

Застенчивая Леночка И. (6 л. 6 м.) также вне занятий рассказала о том, как она приехала к тёте, а там была кукла: «Я её положила, она закрыла глазки, подняла, она открыла». В этом рассказе, как и в предыдущем, не было яркого внешнего события, но кукла, повидимому, произвела на девочку сильное впечатление, и она говорила о ней с некоторым волнением.

Проведённое нами занятие не ставило перед собой задачи развития самостоятельного творческого замысла (что также может иметь место в рассказывании по образцу), поэтому рассказы, идущие по пути сюжетного сходства, не оценивались нами ниже рассказов, не имеющих сходства сюжетного содержания. В творческом же рассказывании оригинальность творческой выдумки, безусловно, является показателем более высокого уровня развития воображения.

Задачей данного занятия было — на примере рассказа воспитателя помочь ребёнку практически осознать необходимость замысла в рассказе, отобрать из личного опыта конкретный факт и суметь рассказать о нём в форме связного повествования, заинтересовывающего слушателей. Это конкретное содержание, в формах примитивных и незатейливых, было во всех детских рассказах.

Влияние образца сказалось на построении детских рассказов. После фразы, вводящей в обстановку, следовала быстрая завязка: набрались утки; увидели слона и т. д.

Затем наступал момент наибольшего напряжения — сам случай: слон облил водой; потерялась рукавичка и т. д.

После чего следовала развязка, которая и завершала рассказ: утки отняли хлеб; гусь ущипнул за ногу и др.

В этих маленьких рассказах не было повторов и отвлечений, что часто наблюдается в рассказывании детей об обширных впечатлениях из их личного опыта, не было растянутости, потому что образец направил мысль ребёнка к простому конкретному факту, связанному с его личным переживанием, изложение которого детям было по силам. Словесные обороты рассказа воспитателя также имели влияние на

язык детских рассказов: «Когда я была маленькая», «Один раз», «Однажды» и др.

Последовательность и ясность изложения в рассказе образца повлияли на речь ребёнка, помогли ему рассказывать по порядку, без лишних слов и усилили желание быть понятым слушателями.

Эти обстоятельства имеют большое значение для воспитания в детях установки на контекстную речь.

Проведение ряда занятий такого типа дало нам возможность уточнить, осуществлению каких педагогических целей способствует образец, данный в виде рассказа воспитателя о впечатлениях из его личного опыта.

Во-первых, рассказ-образец живым ярким содержанием показывает детям, как путём слова можно передавать другим то, что они не видели, поделиться своими впечатлениями, наблюдениями. Образец показывает пример замысла в речи, повышает детский интерес к рассказыванию и даёт направление мысли ребёнка к конкретным фактам его жизненного опыта, которые могут явиться основой для его самостоятельного рассказа. Этим самым образец способствует развитию замысла в детском рассказе.

У детей возникает желание поделиться впечатлениями о событиях своей жизни, рассказать о них слушателям. Ребёнок начинает практически осознавать социальное значение речи.

Во-вторых, образец помогает ребёнку научиться строить свой рассказ. Построение рассказа воспитателя оказывает своё положительное влияние на построение детского рассказа.

В-третьих, язык рассказа-образца, характерные слова и обороты живого устного повествования, обладающего известной изобразительностью описаний, последовательность изложения также оказывают влияние на язык детских рассказов и в известной степени осваиваются ими.

Эти выводы дают нам возможность определить требования, предъявляемые к образцу рассказа воспитателя о впечатлениях из его личного опыта. Суммируем их:

1. В основу рассказа воспитателя должен быть положен какой-либо конкретный факт или событие, находящиеся в соответствии с нужной идейной направленностью советского детского сада, представляющие для детей интерес и близкие их жизненному опыту.

В выборе содержания воспитательную сторону важно учитывать ещё потому, что рассказ педагога направляет мысли детей к аналогичным событиям из их опыта и углубляет связанные с ними эмоции.

2. В рассказе должна быть чёткая последовательность изложения. Не следует допускать отступлений от основной сюжетной линии, отвлечений, возврата к началу.

В начале рассказа даётся завязка, заинтересовывающая детей, затем следует нарастание действий.

После момента наибольшего напряжения (само событие) рассказ должен завершаться быстрой и ясной развязкой.

3. Язык рассказа следует по возможности приблизить к разговорной речи. Он должен быть понятным и кратким, но не схематичным, т. е. обладать известной живостью и образностью. В рассказе-образце не должно быть длинных растянутых фраз. Образность и живость языка рассказа воспитателя усиливают эмоциональность восприятия, активизируют мысль и влияют на выразительность детской речи.

Образец в виде рассказа воспитателя может быть успешно применён с целью развития у ребёнка умения пользоваться описательной речью.

Умение описать наблюдаемое явление представляет для детей значительную трудность, несмотря на то, что ребёнок в возрасте 6—7 лет уже обладает достаточным запасом слов для выражения своих мыслей и легко строит небольшие фразы. Для него трудно сосредоточить внимание на описываемом явлении и выразить свои впечатления в слове.

Рассказ воспитателя, давая образец описательной речи, помогает ребёнку практически осознать поставленную перед ним задачу — овладеть умением более полного и точного описания.

На одном нашем занятии, вскоре после празднования «Дня Победы», мы предложили детям рассказать о том, что больше всего понравилось им из праздничных украшений города. Они высказывались очень охотно, подробно останавливались на бытовых деталях, предшествующих их впечатлениям, перечисляли порядок дня и лишь очень немного касались заданной темы.

Пояснения воспитателя и его рассказ показали детям, что нужно рассказывать не обо всём, а только об одном, но так, чтобы все могли себе представить, что же больше всего понравилось и почему. Детей заинтересовал рассказ воспитательницы, которая сказала, что ей больше всего понравился красный флаг на Кремлёвском дворце. «Флаг был освещён снизу ярким светом и казалось, что он горит пламенем в тёмном небе». Дети притихли, слушая это коротенькое описание, а потом, оценивая рассказы других детей, говорили: «Рассказывает про салют, а ничего про салют не сказал», «Он обо всём рассказывает, а нужно, что больше всего понравилось».

Появились попытки описать понравившееся явление. Приводим пример из рассказа о салюте:

«Сперва прожектора засветились клеточкой, потом клеточка опустилась и поднялись огни. Там был красный, голубой, оранжевый и лиловый». И в другом рассказе: «Там прожектора покачаются, покачаются и остановятся».

Конечно, описательная выразительность не может сразу появиться в речи ребёнка, она развивается постепенно, пример рассказа воспитателя помогает детям осознать предъявляемые к их рассказу требования; помогает научиться сосредоточивать внимание на чём-то одном, подмечать характерные признаки предмета и выражать свои наблюдения в более точной и выразительной речи.

Образец, данный в виде начала рассказа, который продолжают дети

Продолжение детьми рассказа, начатого воспитателем, является одним из увлекательных видов применения образца в детском рассказывании.

Рассказ, начатый воспитателем, но неоконченный, предлагается детям для творческого продолжения. Этот рассказ также является образцом, на который будут опираться дети в своём рассказывании.

Данный приём указывается в методической литературе по дошкольному воспитанию (Е. Тихеева), а также в современной методике обучения связной речи в начальной школе (в работах Н. Канонькина и Н. Щербаковой, А. Воскресенской и М. Закожурниковой). Педагогическая цель этого вида рассказывания заключается в том, что рассказ

воспитателя, включающий завязку и дающий пути развития сюжета, практически помогает ребёнку в дальнейшем развитии творческой мысли.

В практике наших детских садов этот вид рассказывания затрудняет педагога и имеет малое применение, так как круг требований, предъявляемых к началу рассказа, предназначенного для продолжения его детьми дошкольного возраста, в имеющейся литературе недостаточно чётко.

В опытной работе с детьми старшей группы мы пытались проследить, как на основе воспринятого замысла, данного воспитателем в образце, развивается детский рассказ и конкретизируются требования, предъявляемые к началу рассказа, предназначенного для продолжения.

Перед воспитателем ставится творческая задача. Он намечает основное содержание рассказа, заинтересовывающее детей, знакомит слушателей с героем, обстановкой, в которой происходят те или иные действия и намечает пути их дальнейшего развития. Воспитатель рассказывает о событиях, которые лишь частично развёртываются в начале рассказа и переводит детей из положения слушающих рассказ на положение создающих его. Рассказ, начатый воспитателем, обрывается, а что будет дальше должны придумать сами дети, т. е. развить сюжетный замысел рассказа и довести его до логического конца.

Лев Николаевич Толстой, творчески участвуя в работе, предложенной ученикам (здесь имеется в виду сочинение на тему народной поговорки — «Ложкой кормит, стеблем глаз колет»), показал детям, как реализуется мысль в художественном произведении в образах, действиях и отношениях героев.

Начало рассказа, созданное Толстым, дающее замысел и намечающее развитие сюжета, было **подхвачено детьми** и послужило верным педагогическим средством вовлечения их в творческую деятельность, давая ей направление.

Безусловно, начало рассказа, придуманное воспитателем, будет находиться на совершенно ином уровне художественного мастерства, но сам путь вовлечения детей в творческий процесс построен на верных педагогических и психологических обоснованиях и содержит много поучительного для разработки методических приёмов активного руководства детским рассказыванием. Е. И. Тихеева в работе «Развитие речи дошкольника» приводит пример из воспоминаний матери о маленьком Гёте, который со страстностью относился к доканчиванию рассказов, ею начатых. Е. И. Тихеева пишет: «Конечно, не все дети реагируют на подобное задание с гениальностью Гёте, но все очень любят подобные работы»¹. И вывод этот весьма справедлив.

К. С. Станиславский в главе «Воображение» из книги «Мастерство актёра», так характеризует некоторые особенности воображения: «Есть воображение с инициативой, которое работает самостоятельно. Оно разовьётся без особых усилий и будет работать настойчиво, неустанно, наяву и во сне. Есть воображение, которое лишено инициативы, но зато легко схватывает то, что ему подсказывают, и затем продолжает самостоятельно развивать подсказанное»². Несмотря на то, что слова Константина Сергеевича относятся к воображению взрослого человека, актёра, в них есть правда, применимая в какой-то степени и к рассказыванию детей. Детское воображение нужно развивать.

¹ Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника. Учпедгиз, 1937, стр. 53.

² Станиславский К. С., Работа актёра над собой. М., Государственное издательство художественной литературы, 1938, стр. 118.

Начало рассказа даёт направление творческому воображению ребёнка, облегчает ему развивать сюжетную линию, одновременно являясь образцом и для словесного подражания.

Е. И. Тихеева, придавая большое значение этому виду рассказывания, далее пишет: «Очень желательно, давать такое начало, которое представляло бы простор воображению детей разветвляться в разных, часто противоположных направлениях»¹. Эти ценные указания учитывались нами при придумывании начала рассказа, предлагаемого детям для продолжения.

В проводимых нами опытах, предлагая ребёнку самостоятельную творческую задачу — на основе завязки придумать продолжение рассказа, — мы проверяли влияние разных образцов. Наблюдения за детским рассказыванием и анализ собранного материала показали, что начало, данное для продолжения, успешно развивается детьми лишь при известных условиях.

При выборе темы для рассказа необходимо учитывать наличие круга представлений (в связи с темой), так как ребёнок может творчески работать лишь на хорошо знакомом материале и, следовательно, рассказывать он должен только о том, что связано с его жизненным опытом и представлениями. Психологические данные подтверждают, что дети скорее чем взрослые отрываются в своём воображении от реальной действительности, так как их сознанию недоступны основные закономерности жизненных явлений и объём их представлений беден.

Поэтому, преследуя цель развития реалистического миропонимания, необходимо деятельность детей, основанную на материале воображения, направлять на то, что ближе их жизненному опыту, доступно сознанию и связано с наблюдениями. Не менее важным является вопрос, в какой мере начало рассказа должно определять сюжет. Мы считали, что начало рассказа, предложенного дошкольникам для продолжения, должно в известной мере показывать события, что даёт возможность ребёнку представить, как могут развиваться эти события в дальнейшем.

В «Методике русского языка в начальной школе» Н. Каноныкина и Н. Щербаковой приводятся примеры рассказов, предназначенных для продолжения их детьми школьного возраста. Эти примеры приемлемы, в них имеются условия, которые могут определить развитие сюжетной линии. Например: «Миша с отцом встречали мать. Народу на платформе было много. Миша боялся потеряться и держал отца за руку». Это начало, безусловно, может быть подхвачено и продолжено школьниками III, IV классов. Но при продолжении рассказа детьми дошкольного возраста необходимо давать ребёнку большую возможность представить в своём воображении обстановку, в которой протекают действия, познакомить с героем, переживания которого должны вызвать у него сочувствие, представить, как могут развиваться дальнейшие события.

Конкретное смысловое содержание, данное в начале, представленное в живых образах и действиях, должно включать ясную завязку, возбуждающую интерес детей и дающую толчок творческой мысли.

Ребёнок, слушая рассказ воспитателя, должен почувствовать заинтересованность в судьбе героя, понять события, которые с ним происходят, и, развивая сюжетную линию рассказа, суметь довести её до логического конца. Наше исследование показало, что начало, отвеча-

¹ Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника. Учпедгиз, 1937, стр. 53.

ющее этим требованиям литературного и психологического порядка, легко воспринимается детьми 6—7-летнего возраста, и они в своих рассказах-продолжениях, построенных на развитии сюжета, с интересом проявляют самостоятельность выдумки.

Во многих рассказах ярко проявилась детская индивидуальность в изобретательности героя, попавшего в затруднительное положение, в передаче его переживаний, в характере развязки. Приведём пример начала одного рассказа, предназначенного для продолжения его детьми.

«Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать пение птиц. Сегодня он вышел рано и зашёл особенно далеко. Место было незнакомое. Даже берёзы и те были какие-то другие, толстые, со свисающими ветвями. Вася сел отдохнуть под большую берёзу, вытер потный лоб и задумался, как найти дорогу домой? Направо вела еле заметная тропинка, но куда она идёт, Вася не знал. Прямо начался какой-то спуск. А налево был густой лес. Куда идти?»

Детям было предложено самим придумать, как Вася выбрался из леса. В детских рассказах имело своё отражение описание леса, в котором заблудился Вася, любимое детское занятие — собирание ягод и грибов. Пути, намеченные в начале рассказа, были различно использованы детьми. Сюжетная изобретательность была богата и шла в разнообразных направлениях:

Вася собирает ягоды, в лесу встречает людей, помогающих ему выйти из леса.

Спускается к реке и, идя по берегу, выбирается из леса.

Влезает на дерево и видит вдали свой дом.

Идёт по тропинке и сам находит дом и т. д.

Небольшое описание леса, введённое в начало рассказа, отразилось и в рассказываниях детей. Например, Люся М. (7 л.) говорит: «Смотрит он и видит берёзка одна и никого в лесу. Посмотрел за ёлочками, за деревьями, за кусточками, там нет никого. Подождал немного, подумал, посидел на травке». Далее Люся продолжает рисовать картину леса, вкладывая в описание много чувства.

В детских рассказах, встречи Васи в лесу с людьми также происходят в конкретной обстановке. Например:

«Заглянул за первую берёзку, нет никого. Заглянул за вторую, нет никого. Заглянул за третью, глянул, тётянка идёт».

Неожиданно выясняется, что это соседка из той же деревни, она отводит Васю домой.

Интересно отметить, что дети, запоминая некоторые подробности, данные в начале рассказа, вводят их в свои продолжения рассказов. Тропинка, спуск, густой лес участвовали во многих детских рассказах. Язык рассказов был живым и действенным, в то же время дети вводили в рассказ отдельные штрихи описаний.

Приведём примеры двух детских рассказов-продолжений.

Света Н. (6 л. 11 м.): «Вася взял и полез на самую большую берёзу и увидел вдалеке маленький домик стоит. Он слез и пошёл, где этот домик стоит».

Воспитатель: «Лучше сказать пошёл к домику».

Света (продолжает): «Потом он увидел (поправляется) услышал кто-то его кличет: «Вася, Вася, иди сюда» (подражает отдалённому зову). И пошёл он к этому звуку. Он подумал — это, наверное, меня мама зовёт и побежал быстро. А когда он добежал, мама сказала: «Ты что же уезжал на поезде?» Вася сказал: «Я пошёл в лес и вдруг тропинка свернула, и я заблудился».

Коля И. (7 л.): «Вася думает, куда ему пойти? Он вправо, влево смотрит. Уже стало темнеть (таинственно), а он всё ещё в лесу находится. Кругом берёзы одни и кустики. Васе стало страшно, и он спрятался за дерево. Шла тётенька, он думал, что это зверь. Подошла тётенька, увидела, что за берёзой кто-то шевелится. Она посмотрела, а это мальчик. Она спросила: «Мальчик, как тебя звать?» А Вася сказал: «Вася». Она говорит: «Иди ко мне, не бойся. Я тебя домой отведу». Он сказал свой адрес, на какой улице живёт и тётя отвела его домой».

Рассказывали дети живо, с увлечением. Многие в своих рассказах пытались показать обстановку, окружавшую героев. В ряде случаев была введена прямая речь, оживляющая рассказ.

С большим разнообразием выдумки был продолжен детьми другой образец: «Наташин подарок», который мы ниже приводим:

«Скоро восьмое марта — женский праздник. В этот день всем детям хочется доставить удовольствие своей маме, которая так всегда о них заботится и любит их.

Наташа тоже очень любит свою маму. Она за несколько дней до восьмого марта стала думать, что бы такое подарить маме, или сделать что-нибудь для неё приятное. Вечером, когда Наташа легла спать, она долго не могла уснуть и всё вертелась на кровати, даже мама на неё немножко рассердилась. Она ведь не знала, отчего не спится её дочке. А Наташа всё думала, какой ей сделать маме подарок, как потрудиться для мамы.

Думала, она думала, наконец придумала и заснула спокойным сном. Какой подарок решила сделать Наташа, как она трудилась над ним и как подарила его маме, придумайте сами».

В детских рассказах-продолжениях были и традиционные рисунки, которые рисует Наташа потихоньку от мамы, салфеточки, вышитые к 8 марта, и многое другое.

Лора З. (7 л.), тихая, застенчивая девочка, сказала, что она придумала совсем по-другому. Вот её рассказ:

«Наташа встала рано утром и видит мамы нет дома. Мама была на работе. Наташа взяла веник, подмела пол, вытерла пыль, убрала посуду, поставила на стол цветы и пошла в школу. Когда Наташа вернулась, мама была дома. Мама удивилась, кто это ей цветы к женскому дню подарил. Наташа сказала: «Это я, мама, тебе к празднику 8 марта». Мама сказала: «Спасибо, дочка».

Во всех рассказах-продолжениях, придуманных детьми, было проявлено умение творчески следовать началу и довести свой замысел до логического конца. Настроение детей во время рассказывания было бодрым и слегка приподнятым, что определилось близкой им темой, предложенной за несколько дней до 8 марта.

Суммируем наиболее существенные требования, предъявляемые к образцу, данному в виде начала рассказа.

1. Идею содержание рассказа должно находиться в соответствии с целями коммунистического воспитания.

2. Необходимо, чтобы круг представлений, затрагиваемых в рассказе, был близок детям и чтобы их внимание могло свободно направляться по творческой линии. Стержневым содержанием рассказа должно быть какое-либо намечающееся событие или приключение, доступное детскому пониманию и близкое их интересам.

3. В начале рассказа, придуманном воспитателем, должна быть дана чёткая завязка, привлекающая интерес детей, и намечаться дальнейшее развитие сюжета. Необходимо, чтобы было намечено несколько путей развития замысла, — этим предоставляется бóльшая возможность для проявления самостоятельности и повышения интереса к рассказыванию других детей и собственному решению вопроса. В противном случае, начало может вызвать однообразие в продолжении, что снизит интерес детей.

4. Начало вводит слушателей в обстановку совершаемых действий, даёт им возможность освоиться с героем, определить своё отношение к нему. Оно не должно быть сухим и схематичным. Простой и краткий язык рассказа должен обладать известной живостью и образительностью, оказывая влияние на стиль изложения, ясность и выразительность языка детей.

Методика применения вспомогательных вопросов

Психологические данные говорят нам о том, что на протяжении дошкольного возраста, а иногда и к началу школьного, ребёнок ещё в слабой степени владеет своим вниманием. Работа над воспитанием и организацией внимания детей имеет существенное значение для их умственного развития, развития речи и волевых качеств.

В детских рассказах неустойчивость произвольного внимания часто выражается в том, что ребёнок отвлекается от основной темы рассказа, рассказывает сбивчиво, перескакивая с мысли на мысль.

Для развития большей целенаправленности мысли и речи, их полноты и временной последовательности в педагогическом руководстве рассказыванием имеют применение наводящие и вспомогательные вопросы.

Эти вопросы, сопутствующие рассказу, возвращают внимание ребёнка, в случае отвлечения, к предмету рассказа, помогают последовательности изложения, способствуют привлечению нового материала.

В классической педагогической литературе (Ушинский) и в современной методике обучения родному языку в школе (в работах Каныкина, Щербаковой, Афанасьева и др.) можно найти целый ряд указаний к применению вспомогательных вопросов, а также отдельные разработки вопросов к пересказу конкретных литературных текстов и т. д. Но в литературе, относящейся к педагогике дошкольного возраста, методических указаний к применению вопросов в руководстве детским рассказыванием почти не имеется.

В практической работе с детьми воспитатель часто ощущает необходимость в активных приёмах педагогической помощи рассказывающему ребёнку в виде наводящего вопроса, подсказа и пр. Например, в тех случаях, когда ребёнок не находит нужных слов для передачи своих мыслей, смущается и замолкает, или вдруг перескакивает на другую тему и начинает длинно и пространно говорить о любых событиях, всплывающих в его памяти. Приёмы же активного руководства и методики вспомогательных вопросов мало разработаны в теории и не представляются воспитателям достаточно ясными. Когда и в какой форме целесообразнее задавать вопросы рассказывающему ребёнку, какова их дозировка — всё это весьма затрудняет работу воспитателей.

В практике иногда приходится сталкиваться с чрезмерным наличием дополнительных вопросов, не дающих ребёнку сосредоточиться и самостоятельно строить свой рассказ. В других случаях сам вопрос отвлекает от основной темы, преследуя иную познавательную цель.

Но ещё чаще наблюдается явление полного невмешательства в детский рассказ. Воспитатель удовлетворяется любым качеством рассказа и пересказа детей 6—7 лет («Молодец, хорошо рассказал!»), тогда как ребёнок при активном руководстве мог бы рассказать значительно лучше; руководство не только способствовало бы развитию качеств его речи, но и дало бы ему самому значительно большее удовлетворение от своего рассказа.

«Руководство для воспитателя детского сада» (изд. 1945 г.) предъявляет к рассказам детей старшего дошкольного возраста определённые программные требования (умение рассказывать в логической и временной последовательности, умение следовать теме, не отвлекаясь), обращает специальное внимание на то, чтобы речь детей была живой и непосредственной. Правдивость и искренность являются необходимыми предпосылками для эстетического восприятия и качествами каждого художественного проявления. Они высоко оцениваются в искусстве вообще и, в частности во всех видах живого слова. В проводимой нами работе мы поощряли искренность в рассказе ребёнка, непосредственную заинтересованность при слушании рассказов воспитателя и детей. На основе имеющейся педагогической и психологической литературы, материала наблюдений и экспериментального исследования мы попытались осветить в нашей работе методику применения вспомогательных вопросов в разных видах детского рассказывания.

Детский рассказ разнообразен по своему материалу и характеру. Разные виды проводимого воспитателем рассказывания, способствуют осуществлению тех или иных педагогических целей.

Рассказывая о событиях из личного опыта, ребёнок учится передавать эти события в слове в определённой временной последовательности, учится находить нужные слова для передачи своего опыта, в форме, понятной слушателю.

При пересказывании литературных произведений упражняется связная речь ребёнка на готовом словесном материале, воспроизводимом, главным образом, памятью.

В рассказах творческого характера ребёнок не только воспроизводит материал своего прежнего опыта, но и переобразовывает его, создавая новые положения и ситуации, придумывая действия героев и т. д. Разнообразные виды детского рассказывания используются в педагогической работе с детьми для развития всех важнейших качеств речи. Отдельные виды рассказывания способствуют развитию каких-либо одних сторон речи, например, последовательности, точности и др., или психических качеств, например, памяти, воображения и т. д. Вопросы воспитателя, целенаправленно применяемые им, как средство обучения, способствуют осуществлению намеченных педагогом целей.

Применение вспомогательных вопросов при пересказе

Пересказывание литературных текстов является, как говорилось выше, сложной психической деятельностью, в которой участвуют память ребёнка, его воображение, совершается определённый мыслительный процесс. В пересказе речь ребёнка упражняется на готовом словесном материале. В изложении литературного произведения, сказки или рассказа ребёнок целенаправленно воспроизводит текст, который сохранился в его памяти и осмыслился им. В этом процессе также участвует репродуцирующее воображение, вызывающее ряд представлений на основе воспринятого образного слова. Педагогической задачей пересказа в старшей группе детского сада является наиболее полное

освоение содержания рассказа и изложение его в нужной временной последовательности и в близких образцу словесных формах.

Пересказ обогащает речь ребёнка новыми словами и выражениями, упражняет его в правильном построении фраз. Следуя логике развёртывания данных в рассказе действий и воспроизводя их, ребёнок развивает логическое мышление.

При запоминании рассказа и его воспроизведении углубляется понимание его смыслового содержания.

Цель вспомогательных вопросов при пересказе — помочь ребёнку воспроизвести текст, вспомнить его образное содержание, последовательность событий, помочь восстановить выпавшее звено (действие или нужное слово), помочь воспроизвести образные выражения, обогащающие детскую речь. Вспомогательные вопросы должны быть тесно связаны с текстом рассказа и направлены на его наиболее полное воспроизведение. Приведём пример.

При пересказе рассказа «Как Коля в первый раз увидел самолёт» ребёнок, начав рассказ, затрудняется в его продолжении. Он произносит первую фразу: «Была весна, снег таял, текли ручейки»... и замолкает. Воспитатель вопросом направляет мысль ребёнка к действительному содержанию текста. Он спрашивает: «Что делал Коля?» — «Коля пускал в воде кораблики», — продолжает пересказ ребёнок, правильно воспроизводя текст. Избирательная направленность детского внимания привлекается вопросом к действиям Коли — героя рассказа, и ребёнок припоминает их.

Продолжая пересказ, ребёнок вторично почувствовал затруднение после слов «Вдруг вверху что-то загудело» и снова смущённо замолкает. Воспитатель опять помогает ему вопросом вспомнить выпавшее из памяти ребёнка действие. «Что сделал Коля?» — «Он загляделся на самолёт, а кораблик уплыл», — говорит ребёнок, т. е. опять верно воспроизводит содержание текста. Этот текст обычно легко пересказывается детьми старшей группы, но для отдельных детей такой пересказ является задачей, требующей больших усилий памяти и педагогической помощи воспитателя. То обстоятельство, что ребёнок сумел пересказать, укрепляет в нём веру в собственные силы и развивает умение целенаправленно воспринимать текст. В данном случае вопрос помогал вспомнить действительную последовательность рассказа.

Приведём пример, когда вопрос помогал ребёнку вспомнить образ, воспроизвести слова, его характеризующие.

При пересказе «Пчёлка на разведке» К. Ушинского Коля М. (7 л.) говорит: «Вот проснулась пчёлка. Прочистила глазки лапками». — «Какими лапками?» — спрашивает воспитатель. «Прочистила глазки мохнатыми лапками», — повторяет Коля с довольным видом, так как он, благодаря вопросу, легко вспомнил забытое слово, которым так выразительно характеризовал пчёлку Ушинский.

А вот другой пример: детям было предложено пересказать рассказ из «Лесной газеты» — «Белка в лодке». Мальчик Шура К. (6 л. 10 м.), начав пересказ о приключении рыбака во время разлива реки, не мог вспомнить слово «половодье», которое было новым в его активном словаре. Он, начав первую фразу, «Рыбак ставил сети на рыбу», замолчал в середине фразы.

Воспитатель верно задал ему вопрос: «Где ставил сети рыбак?» И Шура ответил: «На лугах, залитых половодьем». Его ответ исходил из содержания текста, и мальчик мог спокойно продолжать своё из-

ложение, но воспитатель, преследуя познавательные цели, задал второй вопрос, отвлекающий ребёнка от пересказа: «А ты знаешь, что такое половодье?»

«В реке воды стало много, и она залила всё — и луга, и лес», — отвечает Шура, задерживая свой пересказ.

Внимание ребёнка оказалось направленным на общую картину половодья, и воспитателю пришлось снова возвращать его к прерванному изложению.

Беседа о содержании рассказа, о непонятных словах, действиях и т. д. не должна сопровождать пересказ, а должна найти себе место в предварительной педагогической работе.

В методике школьной работы вопросы к изложению обычно даются в виде плана и предшествуют рассказу ребёнка, делая его рассказ более последовательным и устойчивым, что очень важно для подготовки ребёнка к письменному изложению. В старшем дошкольном возрасте изложение текстов даётся только в устном виде в форме пересказа. Тексты подбираются короткие, с понятной фабулой и чёткой логической последовательностью отдельных кусков. Такие тексты ребёнок в состоянии охватить своей памятью, и поэтому мы считаем, что заранее дробить текст (на основе его анализа) на отдельные части — излишне, целесообразнее дать ребёнку-дошкольнику возможность, следуя вехам логической последовательности действий, воспроизводить рассказ целиком. К вспомогательным вопросам воспитатель будет прибегать лишь по мере надобности, помогая ими ребёнку восстановить оборвавшуюся в его памяти логическую нить, напоминая ему содержание рассказа, или выпавшее действие, или необходимую подробность, а в отдельных случаях просто подскажет ему нужные слова. Но, повторяем, было бы неверным заключить, что в пересказе содержание воспроизводится исключительно памятью ребёнка. Материал памяти здесь является основным, но в воспроизведении рассказа, в части его образного содержания, также активно участвует воображение ребёнка, преобразуя некоторые куски, на основе своих жизненных представлений. Задача воспитателя — помочь ребёнку воспроизвести текст полно и последовательно, не отвлекаясь от основного содержания рассказа, но это не должно исключать для ребёнка возможности вносить в передачу элементы, созданные его воображением, на основе воспринятого текста; культивировать, поощрять отход от текста не следует.

Применение вспомогательных вопросов в рассказывании из личного опыта

В рассказах детей из личного опыта, так же как и в пересказах, текст, выражаемый в слове, воспроизводится в основном памятью. Материал жизненных впечатлений часто бывает сложнее и многообразнее, чем текст, предложенный для пересказа. Ребёнок, говоря о событии, происшедшем с ним, радующем и волнующем его, часто идёт своеобразными путями воспроизведения. Он может начать свой пересказ не с того, что было раньше, а с того, что психологически сильнее на него воздействовало, так что структура рассказа ребёнка часто определяется эмоциональными мотивами. Следовательно, в работе с детьми старшего дошкольного возраста воспитательной задачей является помочь ребёнку научиться рассказывать логически последовательно, в форме связного изложения. В рассказе о несложных событиях их временная последовательность помогает ребёнку излагать всё в определённом порядке.

Вот рассказ Володи Х. (6 л. 8 м.) о прогулке с дедушкой:

«Мы пошли в лес с дедушкой за грибами, а дедушка сейчас в больнице лежит. Мы далеко зашли, пошли домой и заблудились. Потом мы с дедушкой шли, шли, шли, и на пути у нас болото встречается. Мы увидали в болоте что-то чёрное торчит, а я очень любил таскать лягушек за ноги, когда был маленький. Я полез в болото, а это оказалась не лягушка, а черепаха болотная. Она нырнула, и я за ней упал. Потом дедушка меня вытащил, взял меня на руки и пошёл по кочкам. Мы пошли домой, и я 7 недель после болота болел».

В этом небольшом рассказе, который привлекает своей искренностью и выразительностью языка, встречаются пояснения, несколько ствоящие от хода действий, но все основные события воспроизведены живо, в правильной временной последовательности, так как они хорошо запомнились ребёнку и помогли ему в последовательности рассказа.

Но, рассказывая о событиях и впечатлениях с большой загромождённостью образного содержания, ребёнок испытывает явные затруднения и часто говорит недостаточно ясно и понятно.

Вот отрывок из рассказа о детской ёлке в одном из клубов:

Толля Р. (7 л.): «Там ёлка вертелась, там Дед-Мороз был и Снегурушка, а потом баба-Яга была и закричала: «Я знаю, я поймаю Снегурушку и домой отвезу и съем». Она села на край этого и стала ногами болтать. Потом большое колесо принесли, на нём были звери, у него здесь (жест) шестиугольная звезда, тётки пришли с флажками и стали друг другу на плечи. Потом они запели песни и, когда кончили петь песни, — Ягу отпустили, и кончилось».

Задача вспомогательных вопросов — помочь ребёнку последовательно, с большей полнотой, в понятной для слушателей форме воспроизвести в слове его личный опыт. Важно направить внимание ребёнка на суть передаваемых событий, отграничив второстепенные стороны явления. Например, при рассказах детей о новогодней ёлке в семье, воспитатель может своим вопросом направить мысль ребёнка исключительно на ёлку: «Расскажи, какая она у тебя, большая или маленькая? Куда вы её поставили, как украсили?» Эти вопросы удерживают внимание ребёнка на разных сторонах темы, помогая более подробному описанию. Вопрос должен быть выражен в естественной разговорной форме, показывать интерес воспитателя к предмету рассказа, желание узнать о нём подробнее, привлечь новый материал (спросить, например: «А кого ты пригласил на свой праздник?»). Но иногда встречаются вопросы равнодушные, неконкретные, которые не являются дополнительным стимулом к рассказу, вроде — «Что ты ещё можешь сказать о своей ёлке?» Такой вопрос не активизирует детскую мысль, не оживляет в памяти ребёнка пережитые впечатления, не затрагивает его эмоции.

Когда вспомогательные вопросы вкрапливаются в детский рассказ по его ходу, то рассказывание может принять форму беседы, в которую втягиваются и другие дети. Например, воспитатель спрашивает: «Куда ты поставил свою ёлку?» Рассказывающий ребёнок отвечает: «В ведро с песком». Другие дети также откликаются на живой вопрос воспитателя: «А у нас ёлка на полу стоит, и ветки на полу лежат», «А мы на табуретку» и т. д. Безусловно такая форма рассказывания, в которой участвуют сразу несколько детей, имеет свою педагогическую ценность и заслуживает внимания, но здесь ребёнок не

всегда имеет возможность связно рассказать о своих впечатлениях от начала до конца.

Другой формой применения вопросов в рассказывании из опыта является предложение их детям заранее в виде плана, что оказывает существенное влияние на последовательность и большую подробность изложения событий. Воспитатель сам намечает вехи на пути детского рассказа, он указывает ребёнку, о чём он будет рассказывать раньше, о чём позже. Эти указания несколько освобождают внимание ребёнка от заботы о последовательности изложения и положительно влияют на живость и полноту рассказа.

Например, после того как радио во всём мире возвестило о капитуляции фашистской Германии и об объявлении «Дня Победы», дети придя к себе в сад (детский сад № 13, Куйбышевского района) 10 и 11 мая 1945 г., наперебой рассказывали о своих впечатлениях. Рассказы их были сбивчивы и непоследовательны. Мы предложили им рассказать сначала о том, как каждый из них узнал, что война кончилась, и затем, как они отпраздновали этот день. Слово «как» в форме вопроса побудило детей на последовательность описания. Обращение в данном случае к личному опыту, связанному с ярким переживанием, направляло мысль ребёнка к последовательности изложения пережитых им событий. Предложенные нами вопросы легко были приняты детьми и усилили их интерес к рассказыванию. Каждый ребёнок рассказывал о своём опыте, о своих переживаниях, но в развёртывании рассказа шёл по вехам, намеченным воспитателем. Например, В о в а Х. (6 л. 8 м.) рассказывал, как они ночью будили друг друга:

«Мы с мамой легли спать, а в другой комнате лёг дедушка, он не слышал, что война кончилась, потому что он глухой, плохо слышит, и Нина, мамина сестра, с соседкой Галей спали. После Галя проснулась и её толкает: «Нина, Нина, война кончилась», а Нина разбудила маму, а мама разбудила меня (смеётся), а после я выбежал на балкон и начал самолёты смотреть, а после мы с мамой пошли на Красную площадь смотреть салют».

Вот отрывок из рассказа А л л ы К. (6 л. 10 м.): «Проснулась раньше папы и попросила его включить радио. Папа включил, а там передают, что война кончилась, а Нина моя спит (маленькая сестрёнка) и ничего не знает».

Во всех рассказах сначала говорилось о том, как дети узнали о победе, а затем описывались события, происшедшие в этот день: «Мы поехали с мамой в Парк культуры», «Позвали гостей» и т. д.

В детских рассказах было много действий, описание виденного давалось очень лаконично, в отдельных случаях — в очень живой форме: «Светили прожекторы», «Самолёты выпускали букеты», «На небе были огоньки» и т. д. В картинах, воспроизводимых памятью ребёнка, также участвует и воображение, хотя основной материал — это материал памяти, и к ней, главным образом, обращается вопрос воспитателя, помогая ребёнку сосредоточить внимание на последовательности прошедших событий. При пересказах небольших текстов последовательность имеющихся в рассказе действий уже помогает ребёнку воспроизвести текст, следовательно, вопросы, заранее предлагаемые в виде плана, не представляются здесь целесообразными. В изложениях же о событиях из личного опыта, воспитатель может пользоваться разнообразной методикой.

Как показал опыт, для рассказов о сложных событиях или событиях большой протяжённости, следует заранее намечать последователь-

ность повествования, чтобы направлять внимание ребёнка к последовательному описанию фактов. К вопросам, направляющим мысль ребёнка в самом процессе рассказа, педагог всегда может прибегнуть в нужных случаях, возвращая отвлекающегося ребёнка к предмету рассказа, помогая ему в большей подробности изложения, повышая интерес к описываемому явлению, помня, однако, при этом указание Е. И. Тихеевой, что большое количество вопросов во время рассказа является безусловно вредным.

В рассказывании детей о фактах из личного опыта развивается умение ребёнка самостоятельно отбирать для рассказа материал из жизненных впечатлений и находить для этих впечатлений нужные слова и выражения. Злоупотребление вопросами снижает самостоятельность детского замысла, эмоциональное отношение к предмету рассказа и возможность проявления инициативы.

Применение вопросов в рассказывании творческого характера

Руководство творческим рассказыванием детей является вопросом, наименее разработанным в теории и представляющим для воспитателя наибольшую трудность. В практике дошкольных учреждений придумывание детьми рассказов занимает ничтожное место, носит случайный характер и не включается в план педагогической работы, несмотря на то, что данный вид рассказывания обладает самостоятельной педагогической ценностью.

Придумывание рассказов детьми развивает их творческие способности, умение не только рассказать о каких-либо фактах и событиях, но и самим создать их, выразить в слове. Дошкольная методическая литература по руководству творческим рассказыванием ограничивается лишь немногими указаниями в работах Е. И. Тихеевой и Е. А. Флёринной. В детских садах и дошкольных педагогических кабинетах нам также не удалось обнаружить материалов, отражающих практический опыт по руководству творческим рассказыванием детей, что даёт основание предполагать, что этот вид рассказывания в большинстве случаев остаётся вне педагогического влияния.

Вспомогательные вопросы являются одним из приёмов активного руководства детским творческим рассказыванием, облегчающим решение творческой задачи, стоящей перед ребёнком, и влияющим на связность и выразительность языка рассказа.

Нами была проведена экспериментальная работа в трёх детских садах г. Москвы, имеющая целью выявить воздействие, оказываемое вспомогательными вопросами на творческий рассказ ребёнка по теме, предложенной воспитателем, а также уточнить и разработать некоторые вопросы методики их применения.

Предполагалось, что вопросы окажут положительное влияние на последовательность изложения и выразительность языка детского рассказа, так как наметят пути развития сюжетной линии и помогут ребёнку сосредоточить внимание на последовательных явлениях сюжета.

Для рассказывания детей нами была взята тема, намеченная с учётом наличия детского опыта, интересов детей и возможностью проявления сюжетной изобретательности. Учитывая, что в 6—7-летнем возрасте ребёнок легче говорит в том роде, в котором он говорит о себе, тема была сформулирована следующим образом:

«Придумай рассказ, как мальчик нашёл щенка» (для мальчиков) и «Придумай рассказ, как девочка нашла щенка» (для девочек).

Намеченные три вопроса были предложены детям перед началом рассказа в естественно-разговорной форме.

1-й вопрос: «Где мальчик нашёл щенка?» Избирательная направленность детского внимания останавливалась на обстоятельствах места и времени действия.

2-й вопрос, направляя внимание к самому щенку: «Какой был щенок?», предполагал описание внешнего вида щенка и вызывал в воображении ребёнка имеющееся представление.

3-й вопрос: «Что стал мальчик с ним делать?» — предполагал помочь дальнейшему развитию сюжета лишь на основе самостоятельной творческой выдумки.

Мы предлагали детям тему без вопросов, данных в виде плана, затем просили их рассказать вторично. Предлагали вопросы в естественно-разговорной форме:

«Ты сначала расскажи, где мальчик нашёл щенка, какой он был, а потом придумай, что стал он с ним делать».

Нами было записано 15 пар детских рассказов в двух вариантах. Кроме того, мы прослушали (с применением вопросов) 40 дополнительных рассказов, где рассказ по предложенному плану не был для ребёнка повторным.

Приведём примеры дословных записей рассказов детей двух разных детских садов в двух вариантах.

Первый вариант рассказа был дан ребёнком без помощи вопросов и второй — с помощью вопросов.

Рассказ Р и м ы (6 л. 6 м.):

Первый вариант. «Пошёл мальчик в лес. Гулял он, гулял и собирал цветы. Вдруг он видит, бежит собака маленькая. Она его взяла и пошла домой» (Рима — девочка, но ей захотелось рассказать про мальчика, в конце рассказа она сбивается, что лишний раз подтверждает, что дошкольнику легче говорить о герое рассказа в том роде, в каком он говорит о себе).

Второй вариант. «Жила была девочка. Она жила с мамой. Один раз ушла мама на работу, она взяла и убежала без маминого разрешения гулять. Пошла она в поле, стала она бегать и увидела под кустиком щеночка. Щеночек весь был чёрненький, а глазки у него были голубенькие, а уши торчком стояли. Потом она его взяла и принесла его домой, а мама ей говорит: «Зачем ты его принесла, ведь, небось, мама об нём плачет, отпусти его». Она подумала и отпустила. Он опять стал бегать».

Рассказ Г а р и к а (6 л. 10 м.):

Первый вариант. «Мальчик шёл из школы и увидел, что мимо бегают щеночки, и он жалобно мурлыкает, даже пищит. Он взял её на руки». — Воспитатель: Кого «её?» — Г а р и к: «Собачку, можно щенка. Когда он принёс её домой, посадил её около печки, накормил её и пошёл гулять».

Второй вариант. «Шёл мальчик на речку, и вдруг он увидел под берёзкой беленького щенка. Он копошился около берёзки и жалобно пищал. Мальчик поднял его, рассмотрел его, и когда он шёл на речку, он думал, как его назвать. Когда он подходил к речке, он решил назвать его — щенка — «Барбосиком»; когда мальчик купался, пришёл домой, взял щенка, накормил его, потом положил его на печку, сам ушёл кушать. Когда он покушал, пришёл, то щеночек взял тряпку и таскал её по полу. Мальчик взял у него тряпку и по-

шёл гулять во двор. Когда он пришёл со двора, то выкупал щенка и стал с ним играть. И конец».

При сравнении обоих вариантов рассказов Римы и Гарика, в первую очередь бросается в глаза количественный рост слов:

у Р и м ы: первый вариант — 22 слова, второй вариант — 81 слово;

у Г а р и к а: первый вариант — 37 слов, второй вариант — 101 слово.

За счёт чего это произошло?

Первый вопрос — «Где мальчик нашёл щенка?» — помог ребёнку сосредоточить своё внимание на обстоятельствах, при которых был найден щенок.

В результате событие (находка щенка) было выражено ребёнком в более подробном и последовательном описании. Творческое воображение ребёнка, направляемое и активизируемое вопросом, создаёт правдоподобную ситуацию, при которой был найден щенок. В первых вариантах рассказов детей также указывалось, где был найден щенок, но эти указания были кратки и часто носили случайный характер: «Девочка гуляла, она глядела по сторонам. Вдруг гулял щенок», или «мимо бежит щеночек».

Откликаясь на вопрос — «Где мальчик нашёл щенка?», воображение ребёнка рисует разнообразные картины, тесно связанные с их жизненным опытом:

Т о л я Р. (7 л.): «Мальчик шёл к речке и увидел щенка около пенька, он грёб (жест) лапками землю, он пищал».

Л ю с я (7 л.): «Дело было в деревне. По дороге шёл мальчик. Он шёл из леса домой. Вдруг он услышал писк, он прислушался. Писк доносился из канавы».

Ш у р и к (6 л. 4 м.): «Мальчик пошёл гулять. Он увидел, что комок какой-то валяется, чёрненький, с белыми пятнышками. Он погладил его, и вдруг головку кто-то поднял. Это оказался щеночек. Он лежал в ямке, ему казалось, что очень глубоко. Он в комке лежал и плакал»

Вопросы заставляют детей богаче и последовательней развёртывать сюжетную линию рассказа. Вопрос — «Где мальчик нашёл щенка?» — вызывает более подробное описание места и обстоятельств, при каких был найден щенок. Ребёнок часто поясняет, почему мальчик очутился в лесу или в поле, так, что сам факт находки вплетается в сюжет рассказа.

Второй вопрос — «Какой был щенок?» — направляет внимание ребёнка на образ щенка. Для того чтобы рассказать о щенке, творческая мысль ребёнка привлекает имеющийся запас представлений, преобразовывает их в детском воображении, и образ щенка в детских рассказах делается более рельефным, занимает большее место, становится действительным и живым.

Если в первом варианте рассказов описание внешнего вида щенка часто отсутствовало, например: «Он заглянул во двор и увидел щенка», или сводилось к слову «маленький», то во вторых вариантах и в рассказах детей первоначальных, но с применением вспомогательных вопросов, — оно значительно расширилось и делалось разнообразным:

С е р ё ж а Н. (7 л.): «И он был весь чёрненький с белыми пятнышками, а глазки у него были синенькие».

В а л я А. (7 л.): «Маленький беленький комочек лежит и трясётся от холода».

Щенок во вторых вариантах любовно описывается детьми: «Такой пушистый, будто пух», «Он весь трясся от холода, и на кончике хвоста у него был снег». Щенок в рассказах становится более зримым,

кроме того, воображение ребёнка, сосредоточиваясь на образе щенка, рисует целостную картину, в которой щенок проявляет себя как живое существо. Шурик, рассказывая, повидимому, ярко представлял щенка, стремился даже объяснить его переживания: «Он лежал в ямке, и ему казалось, что очень глубоко».

Вопрос, останавливающий внимание на образе щенка, оживляет его в воображении ребёнка, представления приобретают большую ясность и отчётливость. Щенок изображается как живое существо, имеющее свои особенности и проявляющее себя по-разному.

Третий вопрос — «Что стал мальчик (или девочка) со щенком делать?» — предъявляет заказ сюжетной выдумке ребёнка и влияет на расширение действий в сюжете и большее их разнообразие. Ребёнок не только поит, кормит и укладывает щенка спать, как в большинстве первых вариантов, но разнообразно играет с ним, а в некоторых рассказах дети придумывают ему имя, соответствующее его поведению и внешности. Например, щенок много ест — его называют «Шариком», щенка с большой головой мальчик назвал «Головастиком».

Л ю с я З. (7 л.): «Он взял щенка и вынес его из канавы. Он скорей пошёл домой, вымыл щенка. Тут он его хорошо рассмотрел. Щенок был серого и белого цвета. У него была большая голова. Мальчик долго думал, как его назвать, наконец, он придумал ему имя, назвал его «Головастиком».

Введение новых действий и образов не только не отводит ребёнка от основной сюжетной линии рассказа, но позволяет ещё полнее раскрыть его содержание.

В рассказе В а л и А. (7 л.) между щенком и котёнком, который фигурирует в рассказе, возникает конфликт. Конфликт этот помогает более полному раскрытию образа и обогащает сюжет.

Под воздействием третьего вопроса отодвинулся конец рассказа за счёт введения разнообразных действий, которые подсказала ребёнку его творческая выдумка, направляемая наличием соответствующих представлений.

Приведённые примеры показывают, что вопросы, предложенные детям в виде плана и вытекающие из хода развития темы, удержались в памяти ребёнка до конца рассказа и помогли ему последовательнее и богаче развернуть сюжетную линию. Язык рассказа стал выразительнее и ярче, появились сравнения, прямая речь, показ жизненных деталей.

Интересно, что в некоторых случаях второй рассказ ребёнка являлся дополненным вариантом его первого рассказа. В первом варианте, более схематическом и кратком, даётся основная линия сюжета, которая, развиваясь и обогащаясь под влиянием вопросов, по существу оставалась той же. Такая устойчивость детского замысла рассматривается нами как положительное явление. Например, в рассказе шестилетней С в е т л а н ы К., девочка находит щенка, показывает его маме, мама хвалит дочку. Во втором варианте те же явления обрастают подробностями и объяснением обстоятельств. Живое воображение ребёнка, направляемое вопросами, подсказывает ему ряд таких подробностей, которые делали образное содержание рассказа более зримым.

С в е т л а н а К. (6 л.):

Первый вариант. Пояснение: Света, на предложение воспитателя придумать рассказ, нескоро решается рассказывать.

Воспитатель: «Ты, Света, видела когда-нибудь щенка?»

Света: «Видела, он белый, с пятнышками».

Воспитатель: «Вот и придумай рассказ, как девочка нашла щенка».

Света: «Жила-была девочка. Раз она пошла гулять, видит, щенок бежит. Она его поймала и побежала к маме, а мама говорит: «Молодец, дочка».

Второй вариант (с применением вспомогательных вопросов):

«Жила-была мама, папа, и у них была дочка. Мама раз пошла на работу, а девочка (тоном пояснения), — она жила на даче, девочка ушла в лесочек погулять. Она идёт, идёт, видит щенок бежит. Потом он остановился, прижался к дереву, она потихоньку подошла и подняла его. Он хорошенький был, сам был чёрненький, с белыми пятнышками. Мама (перебивает себя), — она узнала, что мама домой пришла и побежала. Вот мама (опять перебивает себя), — она показала маме щенка, мама сказала: «Хорошенький щенок, молодец, дочка». Накормила его, потом она сделала ему местечко уютное. Папа смастерил из доски домик небольшой. Вот она его начала кормить, за ним ухаживать, так он и вырос».

Схема рассказа осталась той же. Девочка гуляет, видит бежит щенок, она его берёт, мама хвалит девочку за находку.

Сравнивая эти два рассказа, нетрудно заметить, как под воздействием вопросов, данных в виде плана, окреп сюжетный замысел ребёнка и дополнился рядом подробностей, следующих в определённой последовательности, как обогатился язык рассказа введением прямой речи, описанием внешнего вида щенка (непосредственно взятого ребёнком из личного опыта), описанием обстоятельств («он остановился, прижался к дереву, она потихоньку подошла и подняла его»). Рассказ стал более законченным, ребёнок даже даёт концовку — «так он и вырос», но основа осталась прежней. Светлана, повидимому, на своей стадии развития и жизненного опыта не смогла придумать иную завязку, вернее, иначе осветить картину находки, как бежит щенок, и не заменила его иной выдумкой. Но то, что она раскрыла во втором варианте — какой был щенок, что он делал — было дано в живой образной речи. В первом варианте Светлана совсем не говорила о внешнем виде щенка, несмотря на то, что на вопрос воспитателя: «Видела ли ты щенка?» — сказала: «Видела, он белый, с пятнышками». Имеющийся запас представлений не был ею привлечён в первом варианте. Интересно, что в обоих вариантах мама говорит: «Молодец, дочка». В этом сказывается убеждение Светланы, что мама не может не одобрить находки.

Ребёнок повторяет свой первоначальный замысел, но вопросы помогают ему последовательно сосредоточить внимание сначала на одном, а затем на другом, привлечь имеющийся опыт и преобразовать его в более богатом сюжете.

В детских рассказах не фигурируют имена детей, они их не называют. Это можно объяснить тем, что внимание ребёнка преимущественно сосредоточено на щенке, он — центр события, и в ряде рассказов есть стремление дать ему имя (у Гарика, у Аси и др.).

Образ ребёнка, не являясь главным, остаётся несколько в тени, поэтому мы считаем, что в рассказах, где внимание сосредоточено на самом событии или другом образе, давать имена детям, героям рассказа, не стоит. Л. Н. Толстой, в своих рассказах для детей, не давал имена героям в тех рассказах, в которых они помогали лишь раскры-

тию явления, события, того, что было основным в рассказе («Девочка и грибы», «Как мальчик рассказывал, как его в лесу застала гроза» и др.).

Сравнение детских рассказов, переданных без воздействия вопросов и с их помощью, показало, что вопросы, предложенные в виде плана развития темы, оказали на рассказ ребёнка положительное влияние.

Во-первых, общий ход сюжетной последовательности в рассказе не изменился. В обоих вариантах дети сначала указывали на обстоятельства, при которых был найден щенок, затем в большинстве случаев говорили о самом щенке, и, наконец, рассказывали о том, что стал ребёнок со щенком делать.

Вопросы, данные в виде плана, помогли глубже сосредоточить детское внимание на последовательности тех или иных событий рассказа.

Созданные воображением ребёнка обстоятельства, при которых был найден щенок, стали отчётливее, что показывает большую активность творческого воображения, и были выражены в более подробном и живом изложении. Сам щенок, наделённый в детских рассказах различными признаками, как бы ожил, вызвав к себе определённое эмоциональное отношение автора, и действия, связанные с ним, в значительной степени обогатили сюжетную линию рассказа.

Последний вопрос помог направить мысль ребёнка на развитие сюжета, в чём дети проявили большую выдумку и наблюдательность. Детская выдумка во всех рассказах носит реалистический характер, способствует большему раскрытию образа и не выпадает из темы.

Общее назначение вопросов — помочь ребёнку последовательнее и полнее раскрыть свой творческий замысел и выразить его в более живой и выразительной речи, — вполне оправдалось.

Во-вторых, язык детских рассказов, благодаря воздействию вопросов, обогатился введением слов, рисующих образ. Появились описания места действий, внешнего вида щенка, условий, при которых он был найден и т. д.

Рассказы обогатились также прямой речью, сравнениями, показом жизненных деталей, которые придают большую живость и выразительность рассказу.

Больше стал учитываться слушатель, усилилось стремление говорить понятнее и последовательнее (ряд пояснений в рассказе).

В-третьих, вопросы оказали положительное психологическое воздействие на интерес детей к рассказыванию, осознанию своей задачи, чувству ответственности, желанию придумать лучше. Это проявилось в оживлённом настроении детей во время рассказывания, в полном отсутствии отвлечения от темы, в эмоциональности самого рассказа.

В-четвёртых, мы считаем, что вопрос о количестве применяемых вспомогательных вопросов должен быть разрешён с большой продуманностью и осторожностью, так как излишняя детализация действий и описаний может тормозить самостоятельность детского замысла.

Анализ наиболее творческих и оригинальных по сюжету рассказов показал, что ребёнок в рассказе часто осуществляет свой своеобразный замысел. Например, в некоторых рассказах (Гарика, Шуры) сразу же говорится о внешнем виде щенка, в других — ребёнок лишь в конце рассказа останавливает на нём внимание.

Было бы нежелательно прерывать мысль ребёнка, упорно направляя её по общей схеме: большое количество дробных вопросов будет неизбежно сковывать творческую мысль. Мы считаем, что 2—3 вопроса, указывающих сюжетную последовательность развития замысла и легко воспринимаемых ребёнком, облегчат ему решение творческой задачи, не снижая детской инициативы и самостоятельности.

Применённые нами вопросы, вытекающие из естественного хода развития темы, оказали в данном случае положительное воздействие на рассказ ребёнка, обогатив сюжетно-повествовательную и описательную стороны рассказа.

Проведённое исследование вполне подтверждает целесообразность применения воспитателем вспомогательных вопросов, в целях обучения ребёнка последовательному и живому изложению и обогащения сюжета рассказа.

В рассказах детей на свободную тему, построенных на материале воображения, их творческая самостоятельность проявляется в ещё большей мере, и роль вспомогательных вопросов, понятно, более ограничена. Воспитатель не даёт здесь ребёнку сюжетного плана, но, понимая направление детской мысли, всегда может своим вопросом помочь большему раскрытию замысла ребёнка, привлечь внимание к описанию образа и направить мысль к дальнейшему развитию сюжета. В случае явного нарушения условий реальности, например, когда ребёнок без видимых оснований переносит своих героев в другую обстановку, воспитатель спрашивает — «А как же они туда попали?», заставляя ребёнка больше осмысливать его рассказ.

Вопросы воспитателя в детском рассказывании творческого характера могут преследовать, следовательно, двойную цель и применяться в разнообразной методике.

Вопросы, предлагаемые воспитателем, могут давать ребёнку направление в развитии замысла (плана), что освобождает в некоторой степени его внимание от заботы о последовательности изложения, утверждает эту последовательность описаний и действий, делает рассказ ребёнка более богатым по развитию сюжетной выдумки и выразительности языка.

Вопросы воспитателя могут также помогать ребёнку в развитии и изложении его самостоятельного замысла и применяться по ходу детского рассказа с целью его большей последовательности, полноты и выразительности, развивая в детях стремление к правдивому изображению действительности.

Подведём некоторые общие выводы:

Вспомогательные вопросы воспитателя являются одним из средств активного руководства рассказыванием детей. Методика и характер применения вспомогательных вопросов в разных видах детского рассказывания различны:

1. При пересказывании вспомогательные вопросы имеют целью помочь ребёнку полнее и последовательнее воспроизвести рассказ. Они напоминают ему смысловое содержание текста, направляют внимание к описываемым действиям, помогают вспомнить сюжетную последовательность.

2. В рассказывании детей о впечатлениях жизненного опыта вспомогательные вопросы направляют внимание ребёнка к описываемым событиям, затрагивая его воображение и повышая интерес к ним, помогают вспомнить и воспроизвести события в известном порядке.

3. В рассказывании детей творческого характера вспомогательные вопросы облегчают творческую задачу, активизируя воображение ребёнка и направляя детскую мысль.

Как показала экспериментальная работа, вопросы, предлагаемые воспитателем в виде плана (в известной дозировке), удерживаются в памяти ребёнка, дают направление в развитии сюжетного замысла, освобождая детское внимание для творческого процесса. Детские рассказы в результате применения вопросов становятся более богатыми по сюжетному замыслу, последовательности и выразительности.

Общие выводы

Наше исследование показало, что обучение, применяемое в руководстве детским рассказыванием, построенное с учётом психологических особенностей возраста и детских интересов, оказывает существенное влияние на развитие важнейших качеств связной речи детей и её выразительности, а также на развитие творческой инициативы и самостоятельности в рассказывании.

Проведённый опыт дал следующие результаты:

1. Повысился интерес детей к рассказыванию и художественной литературе.

2. Дети научились откликаться творческой мыслью на задание, предложенное воспитателем.

3. Рассказы их стали содержательнее, последовательнее и целенаправленнее. Развилась способность к реалистическому изображению действительности.

4. Усилилась забота детей о том, чтобы их рассказ был понятен слушателям, появилось стремление находить более точные выражения при передаче своих мыслей, большая свобода и уверенность интонаций.

5. В сюжете детских рассказов стал богаче и полнее проявляться творческий замысел. Все дети без исключения научились придумывать небольшие рассказы на предложенную тему.

6. Стал живее и выразительнее язык рассказов, в них начали проявляться меткие описания, слова, характеризующие образ, сравнения, прямая речь.

7. Появилась требовательность к себе, способность эстетической оценки, интерес к рассказам товарищей.

Опыт использования ряда педагогических приёмов в обучении детей рассказыванию показал нам значение каждого из них для развития определённых качеств детского рассказа и дал нам возможность конкретизировать форму их применения.

Исследование показало, что образец, данный в разнообразных видах рассказа воспитателя, обладающий конкретно-образным содержанием и эмоционально воспринимаемый ребёнком, является одним из действенных приёмов обучения, оказывает влияние на содержание, построение и язык детского рассказа и может быть использован, как средство развития различных качеств речи и творческих способностей детей.

Применение вспомогательных вопросов, как одного из средств активного руководства детским рассказыванием, показало взаимную связь между задачами, осуществляемыми в разных видах детского рассказывания, характером вспомогательных вопросов и методикой их применения.

Полученные нами результаты подтвердили основную гипотезу исследования о том, что обучение детей старшего дошкольного возраста связной речи, путём применения методов детского рассказывания, построенное с учётом психологических особенностей возраста, способствует развитию важнейших речевых качеств.

Эти выводы подтверждаются также сравнительным анализом рассказов одних и тех же детей по одной и той же картинке, записанных через интервал в 6 месяцев, а также сравнением рассказов детей старшей группы детского сада, к которым применялось обучение рассказу, и детей I класса школы, систематически не упражнявшихся в рассказывании ни дома, ни в детском саду. Рассказы указанных дошкольников были значительно содержательнее и богаче по языку; в изложении детской мысли были ясность и последовательность.

Педагог детского сада, всесторонне формируя речь ребёнка, развивая его творческие способности, осуществляет необходимую подготовку к школьному обучению, увеличивает возможность детей легко и свободно пользоваться величайшим средством человеческого общения — речью для их будущей учебной и общественной жизни.

РОЛЬ КАРТИНКИ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Словарная работа)

М. М. КОНИНА
кандидат педагогических наук

1. Введение

Проблема обучения ребёнка родному языку, начиная с дошкольного возраста, является одной из важнейших проблем педагогики.

Эта проблема охватывает чрезвычайно много вопросов. Нами выбран один из них, а именно — «Роль картинки в обучении ребёнка родному языку», причём мы ограничились разделом словарной работы. Работа над словарём дошкольника является актуальным вопросом, недостаточно разработанным теоретически и практически. Исследования, касающиеся словаря дошкольника (Каптерева, Вахтерова, Державина и др.), главным образом, затрагивали вопросы количественного роста детского словаря, овладения ребёнком грамматическими формами речи. Почти не разработан вопрос о влиянии воспитания и обучения на словарь ребёнка, а также методика словарной работы в детском саду. За исключением работ Е. И. Тихеевой, трудно указать литературу, освещающую данный вопрос.

В нашем исследовании нас интересовал вопрос развития детского словаря под влиянием определённого дидактического материала-картинки¹.

Использование картинки для обучения ребёнка родному языку и, в частности, для развития детского словаря не является новым вопросом. В классической педагогике использование картинки для развития детского словаря связывалось с применением принципа наглядности, требование последней особенно подчёркивалось Коменским. Коменский дал чёткую и стройную программу обучения дошкольника номенклатуре, основанную на восприятии ребёнком предметов и явлений окружающего мира. Придавая большое значение реальной наглядности, он отводил большое место и картинке, считая её ценным средством обучения ребёнка языку и грамоте. Цель картинки — усилить впечатление от вещей. Коменский создал замечательную книгу «Видимый мир в картинках», на протяжении столетий служившую наглядным пособием для обучения ребёнка языку и явившуюся толчком для создания детских книг и наглядных пособий.

Так же глубоко обосновал значение наглядности в развитии детской речи Песталлоцци. Он называл речь искусством, «которому нужно

¹ Исследование проводилось на городских детях.

обучать». В его программе обучения ребёнка родному языку развитие словаря — номенклатура — занимает большое место. Подобно Коменскому, Песталоцци считал, что обучение ребёнка родному языку с самого раннего возраста неотделимо от наблюдения окружающих его предметов и явлений и что картинка в обучении ребёнка языку является ценным материалом.

В России применение принципа наглядности наиболее полно разработал К. Д. Ушинский. Он являлся сторонником использования картинки для развития речи детей, в частности, для обогащения и активизации детского словаря. «Детская природа ясно требует наглядности, — писал он, — учите ребёнка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов — и ребёнок усвоит их на лету»¹. Польза картинки, по мнению Ушинского, заключается в том, что ребёнок приучается тесно связывать слово с представлением о вещи, учится логически и последовательно излагать свои мысли, т. е., что картинка одновременно развивает и ум и речь ребёнка. Ушинский не только теоретически обосновывал ценность картинки для развития речи, но и дал ряд методических указаний об использовании картинки на занятиях по родному языку. Он рекомендовал описания, сравнения, беседы по картинкам и пр. В своей замечательной книге «Родное слово», которая вместе с руководством к преподаванию по ней должна быть настольной книгой не только для педагога школы, но и для воспитателя детского сада, Ушинский, наряду с литературным материалом, поместил ряд картинок к определённым темам, например: дикие животные, внутренность крестьянской избы и т. п. Ушинский горько сетовал на отсутствие в России хороших картин для «наглядного обучения» и рекомендовал создать серии картин на различные темы.

Мысли Ушинского о развитии речи малого ребёнка, о применении принципа наглядности, его ценнейшие методические указания были разработаны применительно к работе с детьми дошкольного возраста Е. Н. Водовозовой и позднее Е. И. Тихеевой.

Е. И. Тихеева одновременно с другими вопросами обучения ребёнка родному языку, перенесла и указания Ушинского об использовании картинки в практику работы детского сада. В своих книгах «Родная речь и пути к её развитию» (1923) и «Развитие речи дошкольника» (1937) она выделяет вопрос использования картинки в работе по развитию речи детей, указывает на её значение, рекомендует примерную тематику картин и разрабатывает ряд методических указаний по использованию картинки на основании практической работы в детском саду. Серьёзное внимание обращает она на формальные упражнения в языке с использованием картинки.

Указания на использование картинки для развития речи дошкольника с приложением конкретного перечня картин мы находим у Л. К. Шлегера². Большая исследовательская работа по восприятию картин детьми дошкольного возраста была проведена Е. А. Флёриной, работавшей на основании исследования требования к картинке для детей дошкольного возраста. Ею же разработана методика рассказывания по картинке в детском саду³. Вопросу рассказывания по картинке

¹ Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 146.

² «Материалы для бесед с маленькими детьми», изд. под ред. Л. К. Шлегера и С. Т. Шацкого.

³ Флёрина Е. А. и Шабад Е. Ю., Живое слово в дошкольных учреждениях, М., 1939

была посвящена работа Р. И. Жуковской (Институт им. Герцена, Ленинград), которая связывает рассказывание по картинке с развитием детской наблюдательности, основываясь на теоретических положениях С. Л. Рубинштейна о стадиях наблюдения у детей дошкольного возраста¹.

Очень интересная творческая работа по рассказыванию детей по картинке проводилась Е. Е. Соловьёвой, которая основной своей задачей ставила активизацию детской речи. В своей работе она руководствовалась основными положениями Ушинского. Опыт её длительной работы и разработанная ею живая, интересная методика заслуживают всемерного изучения и применения в практике.

Использованию картинки в обучении посвящён ряд психологических исследований как в нашей советской психологии, так и за рубежом. Эти исследования, в основном, касаются восприятия картинки детьми дошкольного возраста. В буржуазной психологии широкое распространение получило учение о стадиях восприятия. Исследования нашей советской психологии² доказали ложность этой концепции и показали подлинный путь развития ребёнка. Отдельные положения исследования С. Л. Рубинштейна и Г. Т. Овсепян, показывающие зависимость восприятия и наблюдения от характера картинки (содержания и изобразительных приёмов), помогли в уяснении вопросов нашего исследования.

Имеющийся в литературе материал не даёт достаточных указаний к методике руководства рассказыванием детей-дошкольников по картинке. Это и побудило нас провести специальное исследование, в котором мы ставили себе следующие задачи:

1. Показать примерный путь развития детского словаря под влиянием различных последовательно применяемых приёмов обучения и роль картинки в этом процессе. В связи с этим показать специфику обучения родному языку в старшей группе детского сада.

2. Показать, как разные типы картинки влияют на развитие речи ребёнка, в частности, на его словарь. Показать использование картинки в осуществлении разных задач словарной работы: уточнении, обогащении и активизации детского словаря.

Исследование должно было в известной мере помочь в разработке требований к дидактической картинке, т. е. указать пути создания дидактических пособий для словарной работы.

Исследовательская работа проводилась в старшей группе детского сада № 10 Кировского района г. Москвы с декабря 1944 г. по сентябрь 1945 г. (с проверкой отдельных вопросов в октябре—ноябре 1945 г.). Воспитательница А. Б. Рахимкулова оказала нам в этой работе большую помощь.

II. Методы исследования

Исследование велось методом естественного эксперимента, под которым мы понимали особым образом планомерно проводимую педагогическую работу.

Для работы мы выбрали определённый программный материал из «Руководства для воспитателей детских садов», а именно очень небольшую часть раздела «Знакомство с окружающим»³, тему — «Домашние животные». Ограниченность темы позволяла нам более детально обследовать путь развития детского словаря под влиянием различных приёмов обучения с применением картинки. Выбор этой темы дик-

¹ Учёные записки Института им. Герцена, т. XVIII, Л., 1939.

² См. исследования С. Л. Рубинштейна и Г. Т. Овсепян в «Учебных записках института им. Герцена», т. XVIII, Л., 1939.

³ Из «Руководства для детского сада», изд. 1945 г.

товался следующими мотивами: во-первых, близостью её детям; дети счень любят животных и живо интересуются всем, что касается их; о близком же и любимом они охотно и много говорят, что очень важно при исследовании. Во-вторых, наименование животного связано у детей с наглядным представлением, если такого представления у ребёнка нет, его легко дать через картинку. В-третьих, данная тема несёт в себе для городского ребёнка одновременно близкое и далёкое, знакомое и незнакомое. С отдельными животными (кошка, собака) ребёнок очень близко сталкивается и хорошо знает их, о других (овца, баран) он имеет очень туманное представление, а иногда даже и совсем не знает. Следовательно, картинка могла быть использована как средство уточнения детского опыта, выраженного в слове, и как носитель нового представления и слова, т. е. возможно было выявить роль картинки в осуществлении задач активизации, уточнения и обогащения детского словаря. В-четвёртых, именно по этой теме предоставлялась возможность подобрать картинки разных типов. Таким образом, эта узкая тема была очень удобна для экспериментирования.

Для эксперимента мы подбирали «предметные» картинки, т. е. такие, где было дано одно или несколько животных в статической или динамической позе, например: коза, корова, лошадь с жеребёнком, стадо и т. п., и «сюжетные» картинки, где изображение животных связано с интересным и доступным ребёнку сюжетом, например: щенята гонятся за мышкой, дети едут на лошади в школу и т. д. Картинки с изображением малознакомых животных подбирались, по возможности, разнообразными, чтобы животное предстало перед детьми в разных ситуациях и положениях.

Мы проводили индивидуальный и коллективный эксперимент. Запись наблюдений за детьми вели воспитатель группы и экспериментатор. Высказывания детей и воспитателя записывались дословно, фиксировалось также поведение детей, их жесты, мимика. Коллективные занятия детей проводились со всей группой в часы обязательных занятий. Индивидуальные занятия проводились обычно утром и во время прогулки детей. Экспериментальные занятия сочетались с наблюдениями за детьми в разное время дня.

Перед началом экспериментальной работы было проведено предварительное обследование речевого уровня детей, их умения рассказывать по картинке. Занятия с детьми проводились самим экспериментатором. Воспитатель проводил иногда повторные занятия, но, главным образом, осуществлял наблюдения и вёл запись. Для обеспечения максимальной естественности экспериментатор заранее посещал группу и сам проводил отдельные занятия с детьми, благодаря чему стал для них знакомым человеком. Экспериментальная работа была органически включена в план воспитательной работы. Дети привыкли к обязательному проведению экспериментальных занятий, примерно, так же, как они привыкают к музыкальным занятиям, и всегда радовались приходу экспериментатора.

III. Первоначальное обследование речевого уровня детей с помощью картинки

Прежде чем начать проведение экспериментальной работы, мы обследовали речевой уровень детей с целью: 1) выявить умение детей рассказывать по картинке, 2) выявить детский словарь, его точность, богатство, соотношение между активным и пассивным словарём.

Для осуществления первой задачи нами была использована репро-

дукция с картины Шишкина «Утро в лесу». Было известно заранее, что рассказывание по картинке в данной группе почти не проводилось. Это, понятно, отразилось на детских рассказах. Первоначальное обследование проводилось индивидуально, чтобы избежать подражания детей одного другому. Воспитатель предлагал: «Расскажи, что нарисовано на этой картинке». Все дети, за исключением двоих, дали перечисление изображённых на рисунке животных и их действий. Рассказы были, примерно, таковы:

«Мишки в лесу. Один мишка на дереве стоит и смотрит. Ещё мишка лезет на дерево. Большой медведь внизу смотрит на них. Там деревьев много. А там светло. Солнышко». Характерно, что все дети называли медвежат «мишками» при наличии в их словаре слова «медвежонок».

Только двое детей дали более связный рассказ: девочка 6¹/₂ л., имевшая опыт рассказывания по картинке, дала последовательный рассказ, однако, мало связанный с содержанием картинки, и мальчик 6 л. рассказал сказку «Три медведя».

Вторую задачу мы осуществляли на определённом программном материале по теме «Домашние животные», о чём уже говорилось выше. Как показал анализ наблюдений за речью детей, сделать точные и ясные выводы о словаре ребёнка на основании его речи в течение дня, очень затруднительно. Употребляемый ребёнком словарь может быть случаен и не даст подлинной картины словарного запаса и его своеобразия. Поэтому мы очень скоро отказались от такого способа и начали проверку детского словаря на определённом материале. Проверка, как и в первом случае, проводилась индивидуально, чтобы выяснить особенности словаря каждого ребёнка.

Программный материал из «Руководства для воспитателей детского сада» был отобран по всем возрастным группам, на основании его подобран в связи с программой необходимый словарь и затем проверено наличие его у детей с помощью картинок. Мы проверяли программный материал для разных возрастов для того, чтобы определить уровень развития каждого ребёнка.

При проверке намеченной нами номенклатуры картинка выступала как своеобразный контрольный материал, показывающий наличие у ребёнка связи слова с представлением, а также как материал, чрезвычайно активизирующий детскую речь. Здесь более чем когда-либо подтвердились слова Ушинского о ценности картинки как средства активизации детской речи. Подобно тому, как и молчаливый класс преобразился, когда преподаватель вносил картинку, дети совершенно по-иному реагировали на вопросы воспитателя по картине и без неё.

Мы пробовали выявить детские представления и словарь путём беседы без привлечения картинки, и это очень плохо удавалось: дети были недостаточно активны, не всегда точно отвечали на вопросы, стеснялись. Картинка «развязала» детский язык.

Давая детям картинку, мы задавали ряд вопросов, раскрывающих её содержание и детский словарь: «Кто нарисован?», «Какой?», «Что у него есть?» и т. п.

Для выявления наличия у детей номенклатуры для обозначения внешних признаков животных, частей их тела, использовалась дидактическая игра — «Кто больше увидит», рекомендованная Е. И. Тихеевой. Например, рассматривая картину, воспитатель говорил: «А я вижу у коровы копыта» и т. п. Дети быстро подхватывали это и старались как можно больше увидеть: «Правда, я много увидел?» — спрашивали некоторые. «Я больше вас увидел!» — радовались другие.

При рассматривании картинки задавались также вопросы, не имею-

щие прямого отношения к изображению, но помогающие выявить детский опыт и словарь. К таким вопросам относились следующие: «Где ты видел корову (лошадь и т. п.)?», «А у тебя есть дома кошка (собака)?», «Что ест корова?», «Какую пользу приносит?» и т. п. Картинка перебрасывала мостик от реального восприятия к прошлому опыту ребёнка.

Анализ результатов проверки показал, что круг представлений детей о животных шире требований «Руководства», исключение представляли такие животные, как баран, овца, ягнёнок, о которых у отдельных детей не было ясного представления. Однако исследование показало также наличие значительного разрыва между пассивным и активным словарём детей. Дети пользовались ограниченным и неточным словарём при наличии в их пассивном словаре многообразных и точных обозначений. Например: почти все дети для обозначения животных-детёнышей пользовались неточным словарём: щенка называли «собачёнком», «маленькой собачкой»; поросят — «хрюшками», «свинками», «свинятами», и это — при понимании слов «щенок» и «поросята». Отдельные слова, вообще, отсутствовали в детском лексиконе, например: «ягнёнок», «овца», «грива», «вымя», или, наоборот, у детей имелись слова без ясных конкретных представлений. Так, некоторые дети знали слова «баран», «овца», но при показе картинок не узнавали этих животных, так как никогда их раньше не видели (как выяснилось из вопросов).

При проведении таких занятий важна руководящая роль воспитателя, который постановкой вопросов помогает ребёнку лучше видеть картинку и выражать свои наблюдения в слове. В наших исследованиях проводилось рассматривание с детьми изображений домашних животных, сопровождаемое вопросами: «Что нарисовано на картинке?», «Какая кошка, собака?», «Что делает животное?» В качестве дополнительных, вызывающих у ребёнка определённые эмоции, а следовательно, способных активизировать его речь, задавались вопросы: «А у тебя есть (была) кошка, щенок?», «Где ты их видел? Похоже ли изображённое животное на то, которое видел (или имел)?» Задавались также вопросы: «А как ещё можно сказать?» и обращение к группе: «Правильно он сказал?» Такого рода занятия проводились как со всей группой, так и с небольшими группками и отдельными детьми. Дети активизировали свой словарь, уточняли и обогащали его, заимствуя отдельные слова и выражения у товарищей. В ходе занятия воспитатель не только имеет возможность активно воздействовать на детский словарь, но и проверить в процессе учения, каков уровень речи группы в целом и отдельных детей.

От простых, лёгких для ребёнка занятий мы переходили к более сложным.

Как показало наше исследование, замечательным приёмом активизации детского словаря является с р а в н е н и е, основанное на предшествующем опыте ребёнка. Сравнение является прекрасным упражнением в номенклатуре и связной речи. К. Д. Ушинский рекомендует сравнение как наиболее эффективный приём при обучении ребёнка родному языку. «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, — пишет он, — всё в мире мы узнаём не иначе как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нём ни одного слова. Такое основное положение сравнения во всём процессе чело-

веческого понимания: указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приёмом»¹.

В книге Ушинского «Родное слово» большое место занимают предложения детям сравнения: «Сравни корову с лошастью», «Сравните козла с собакой и коровой», «Сравните сад с огородом» и т. д. Ушинский рекомендует сравнение преимущественно животных, причём указывает: «Хорошо, если... перед глазами детей будут правильно нарисованные изображения животных, о которых идёт речь»².

Указания Ушинского разработаны Е. И. Тихеевой применительно к работе с детьми дошкольного возраста. В её книге «Развитие речи дошкольника» мы находим игры-занятия на сравнения, причём, следуя указаниям Ушинского, она рекомендует сравнения в окружающей детей обстановке, сравнение предметов, игрушек, сравнения по картинкам.

Сравнения, будя мысль ребёнка, помогая ему в познании предметов, их свойств и частей, своеобразных сочетаний и отношений их в окружающей жизни, одновременно чрезвычайно активизируют его речь.

Картинка, в силу своей статичности, возможности показа предметов в единообразных положениях и одновременно в разных вариациях, является очень подходящим материалом для сравнения.

При проведении занятий на сравнение вниманию детей предлагались 2—3 картинки, изображающие разных животных. Одновременно с представлением детям картинок им давалось указание — посмотреть внимательно и сравнить, чем отличаются или чем похожи корова и лошадь, овца и баран, кошка и собака и т. п. Анализ занятий показал, что с детьми дошкольного возраста лучше начинать со сравнения по различию. Яркие контрастные признаки сразу привлекают внимание ребёнка, и он легко передаёт их в слове. Путь узнавания и сравнения идёт у дошкольника от распознавания более контрастирующего к менее контрастирующему, от контрастного к близкому. Способность ребёнка подмечать в первую очередь контрастные, отличительные признаки особенно ярко проявилась во время первых занятий, когда детям было предложено непосильное для первых занятий на сравнение задание: посмотреть внимательно на картинки и сравнить, чем похожи и чем не похожи корова и лошадь. Двойное задание пугало детей, они перескакивали с одного на другое, но все без исключения основное внимание направили на выделение различия. Последующая проверка правильности этого положения на других картинках дала аналогичные результаты.

Учитывая затруднения детей, мы провели несколько занятий на сравнение по различию, и это положительно отразилось на их речи. В занятиях такого типа дети не только активизировали, уточняли и пополняли свой словарь, но и проверяли правильность своих представлений при помощи наглядного материала — картинки. Например: Вова Б. (6½ л.), несколько отстающий в своём развитии, сравнивая свинью и кошку, заявил: «А у неё (свиньи) на ногах тоже цап-царапки». Этим он вызвал дружный смех детей и предложение: «Ты посмотри получше. Тут хорошо видно, что у неё копыта». Вова внимательно посмотрел на картинку, даже подошёл к ней и несколько раз провёл пальцем по копытцам свиньи, а затем, смущённо улыбаясь, заявил: «Правда, у свиньи копытца, а я думал у неё такие же ногти, как у кошки». В данном случае картинка исправила ошибочное представление ребёнка, которое, может быть, так и прошло бы незамечен-

¹ Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 436.

² Там же, стр. 434.

ным. Показательно здесь критическое отношение детей к высказыванию Вовы, апелляция к картинке. Вслед за занятием на сравнения по различию последовали занятия на сравнения по сходству. Достаточно высокий уровень детских высказываний на этих занятиях объяснялся двумя причинами: во-первых, предшествующим опытом сравнения по различию и, во-вторых, чёткостью указаний и выработавшейся у детей способностью следовать указаниям воспитателя.

Обследование показало также очень ограниченный запас у детей прилагательных. Прилагательные мало используются детьми в активной речи; как правило, дети пользуются шаблонными прилагательными. Так, шерсть у животных «мягкая», «тёплая», редко — «пушистая»; когти — «острые» и «неострые», ноги — «большие» и «маленькие» и т. п. Обследование, показав особенности детского словаря на определённом материале, выдвинуло перед нами следующие задачи словарной работы над этим материалом при использовании картинки:

1. Выявление и активизация имеющегося у детей словаря и его уточнение.

2. Обогащение детского словаря новыми необходимыми словами.

3. Закрепление слов путём упражнений, прочное введение их в разговорную речь детей.

Все эти задачи осуществлялись нами при помощи картинок с применением разнообразных приёмов обучения.

IV. Содержание и приёмы обучения ребёнка родному языку при помощи картинки (словарная работа)

Основными задачами словарной работы в детском саду являются обогащение, уточнение и активизация детского словаря. Эти задачи невозможно расчленить в процессе педагогической работы. Ребёнок, овладевая словом, немедленно вводит его в свою активную речь. Одновременно в процессе своей активной речевой практики, при общении с окружающими он имеет возможность закрепить слово, уточнить и обогатить свой словарь. Только активное использование словарного запаса делает ребёнка, поистине, его полным владельцем. Следовательно, все моменты словарной работы — обогащение, уточнение и активизация словаря — представляют единое целое в процессе воспитания и обучения. Однако в процессе исследовательской работы, а особенно в процессе изложения, мы выделяем каждый из этих моментов и рассматриваем их отдельно, чтобы уяснить, как овладевает ребёнок словом в процессе обучения.

Цель нашего исследования заключалась в установлении примерного пути развития детского словаря при помощи картинки, в уяснении последовательности отдельных приёмов обучения в процессе целенаправленной педагогической деятельности. Результаты исследования позволяют сделать некоторые выводы о работе над словарём ребёнка, необходимые для уяснения специфики обучения родному языку детей дошкольного возраста, а также для разработки методики работы над словарём ребёнка в детском саду.

Руководство развитием детского словаря начинается с обучения детей новым словам и оборотам речи, а с активизации имеющегося у них словарного запаса, с привлечения и систематизации опыта детей.

Если мы проследим путь развития детского словаря, то увидим, что в самом раннем возрасте на первом месте стоит овладение словом, ко-

торое ребёнок заимствует у взрослых. Здесь налицо прямое научение, хотя часто и бессознательное, со стороны взрослых. Ребёнок дошкольного возраста, придя в детский сад, имеет уже довольно большой запас слов, и этот запас пополняется на протяжении всего времени пребывания его в детском саду (в течение 3 — 4 лет). Поэтому, словарная работа в старшей группе детского сада начинается не сразу с сообщения нового, а с выявления и активизации имеющегося у детей запаса слов, чтобы на основе знания действительного словаря ребёнка приступить к его обогащению соответственно программе детского сада.

Известно, что дети чрезвычайно чутки к слову: они жадно схватывают всё, что слышат от окружающих взрослых и детей и складывают в «глубокие подвалы своей памяти», где слова и хранятся часто в бездействии. Важно извлечь словесные богатства на свет, сделать их подлинным достоянием речи ребёнка, так как, не закрепляясь в активной речи, эти богатства теряют свою ценность и часто выветриваются из памяти. Это тем более досадно, что, как показало наше исследование, речь детей часто бывает скудна, ограничена при наличии в их пассивном словаре нужных и ценных слов. Замечательный педагог и тонкий психолог Ушинский в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову» пишет: «Когда доходит дело до учителя, то дитя уже обладает громадным сокровищем, даже превышающим детские потребности. У шестилетнего дитяти уже гораздо более слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самых чувств и мыслей... Множество слов и оборотов, уже усвоенных дитятей в виде следов механической памяти..., еще не сделались вполне его духовным достоянием... Наставник обязан заботиться о том, чтобы дитя всё более и более вступало в духовное обладание... сокровищами родного языка...»¹.

Поэтому перед нами в первую очередь встала задача — активизировать детский словарь на определённом программном материале, вызвать у ребёнка интерес к слову, потребность в его многообразном использовании, что является необходимым условием для предстоящего школьного обучения. Картинка выступала в роли возбудителя активной речи детей.

Как показало наше исследование, активизация детского словаря проводится путём занятия номенклатурного характера и занятий, упражняющих ребёнка в связной речи. Занятия номенклатурного характера предшествуют упражнениям в связной речи, особенно при отсутствии у ребёнка навыка рассказывать по картинке. Дети, не привыкшие рассказывать по картинке, обычно, начинают с перечисления изображённых предметов, их качеств, действий. Это доказывается не только материалами исследования, но и наблюдениями в детских садах, практическим опытом воспитателей. Поэтому занятия номенклатурного характера на первых этапах работы по картинке являются, как мы считаем, наиболее доступным типом занятий и могут проводиться как в форме бесед, разговоров по картинке, так и в форме дидактических игр.

Это служит доказательством того, что в процессе целенаправленных занятий у детей старшего дошкольного возраста вырабатывается определённая установка — следовать указаниям воспитателя, очень ценное приобретение для последующего школьного обучения. Однако даже на достигнутом сравнительно высоком уровне развития сравнения по сходству оставались более трудными для ребёнка.

¹ Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 391.

Анализ занятий на сравнение показал прямую зависимость сложности материала и применяемых методических приёмов от достигнутого детьми уровня развития. Так, добившись от детей умения сравнивать животных по сходству и различию, мы имели возможность перейти к более сложному для них сравнению: дети должны были отыскивать общее, сходное в каждом из сравниваемых животных и одновременно вычленять единичное, характерное. Чтобы облегчить детям такое сравнение, занятие было построено по типу словесной игры.

Давая детям изображения животных для сравнения, воспитатель ставил перед ними вопрос в такой формулировке: «У коровы хвост и у свиньи хвост, только...?»

Дети: «У свиньи хвост тоненький, закорючкой, а у коровы хвост прямой как верёвка толстая и на конце кисточка».

Этот приём представлялся нам ценным, так как такая формулировка задания в игровом плане облегчает для ребёнка процесс сравнения. Воспитатель направляет сознание ребёнка по определённому пути, который помогает подметить характерные черты объектов сравнения и выразить это в слове.

Дети не только сравнивали изображённых на картинке животных, но использовали для сравнения свой жизненный опыт, выходя за пределы картинки: «У кошки носик розовый (на картинке этого не видно), а у собаки чёрный», «Кошка может когти прятать, а собака нет, кошка ходит неслышно, а собака бежит, у неё когти на полу стучат». Или: «У свиньи шерсть жёсткая, щетина, а у козы мягкая. Из козьей шерсти можно варежки вязать, а из шерсти свиньи нельзя».

Это занятие пользовалось у детей большим успехом, так как являлось для них новой и интересной игрой, требующей интенсивной работы мысли. Занятие вошло в жизнь детского сада: дети самостоятельно сравнивали картинки, игрушки и реальные предметы. Приводим запись из дневника исследователя.

«Случайно зашла вечером в детский сад. Ко мне подошли Галя и Рая. После обычного вопроса. «Когда Вы придёте с нами заниматься?» — Рая сказала: «М. М., а мы сегодня на прогулке играли, как мы с вами занимались: искали «чем непохожи». Я спросила: «Как же вы играли?» Рая ответила: «Мы смотрели, кто как одет и спрашивали: «У Вовы шапка и у Валерика шапка, только у Валерика шапка серая, как шинель, и мех серый, а у Вовы чёрная вся и меху нет». Галя добавила: «Мы потом и про пальто говорили, про ботинки, про всё, про всё. С нами ещё и другие играли». Меня очень обрадовало, что занятие не только заинтересовало детей, но и вызвало у них определённую работу мысли, интерес к сравнению, а, следовательно, и к слову».

Вообще следует отметить, что в старшей группе наиболее удачно проходили занятия, требующие от детей известного умственного усилия. Это заставляет задуматься над вопросом, не проводим ли мы иногда со старшими дошкольниками чрезмерно лёгких занятий?

В последующих занятиях экспериментатор предоставлял ведущую роль детям, вмешиваясь только в случае необходимости. Экспериментатор и воспитатель группы были участниками занятия и старались при сравнении внести новое слово или исправить неточные выражения детей. Например, дети при сравнениях и описаниях часто говорили «из козы делают варежки» и т. п. Воспитатель вносил правильное понятие: «Из козьей шерсти вяжут варежки». В речи взрослых использовались правильные грамматические формы, степени сравнения, подражая взрослым дети исправляли свою речь.

Для активизации речи молчаливых, несмелых в своих речевых проявлениях детей, мы решили использовать их эмоциональные переживания, связанные с их прошлым опытом.

Известно, что с домашними животными у детей часто связаны самые приятные воспоминания, яркие и живые впечатления. При сравнении изображённых на картинке животных с их собственными любимцами дети были очень активны, и их высказывания отличались эмоциональной выразительностью. Ярким показателем того, что привлечение детского опыта, связанного с положительными эмоциями, оказывало влияние на детскую речь, является пример Вовы Б.

Вова отставал в своём речевом и умственном развитии от общего уровня группы. Он всегда стеснялся говорить в коллективе, по картинке высказывался редко и мало, на вопросы экспериментатора отвечал односложно, часто повторял сказанное товарищами. Воспитателю было известно, что у отца Вовы есть большая охотничья собака, которую Вова очень любит. Этим и решили воспользоваться для вовлечения Вовы в общую работу. Первые попытки вызвать Вову на рассказ о его любимой собаке не привели к положительным результатам. Вова ничего вразумительного не сказал, кроме того, что собака большая, умная и он её очень любит.

Вот тогда-то и попробовали привлечь картинку. Вове была предложена картинка с изображением собаки, задаю несколько вопросов о том, какая собака, какие у неё уши, хвост и т. п. Затем Вове был задан вопрос: «А у тебя дома есть собака?» «Есть», — ответил Вова. — «А она похожа на эту собаку?» — «Нет, — ответил Вова, — эта собачка маленькая, а наша большая охотничья. У нашей собаки уши большие, вниз висят, а у этой кверху торчат. Эта собака коричневая, а наша белая с коричневыми пятнами. И хвост у неё не похож: у этой он вот так (показывает) кверху поднят, а у нашей собаки длинный прямой. Она как стукнет хвостом, так больно будет». На вопрос: «А ты любишь свою собаку?» — ответил: «Очень люблю, и она меня любит. Она у нас умная, никого чужого в дом не пустит. Она папе газету приносит». Когда в конце занятия Вову похвалили за то, что он хорошо рассказал, он улыбнулся и заявил: «Я вам ещё расскажу». После этого занятия у Вовы возник интерес к рассказыванию по картинке, он стал увереннее. Повидимому, успех уничтожил то чувство робости, которое возникало у Вовы во время занятий, когда он проигрывал по сравнению с другими детьми. Он заметил, что его с интересом слушают, и это поощряющее внимание сыграло положительную роль в его речевом развитии.

Картинка имела здесь положительное влияние, оказавшись толчком для воспоминания о реальном и любимом животном, а интерес и эмоциональное отношение к животному активизировали высказывание мальчика по картинке, помогли ему подметить характерные признаки изображения. Прямая и воображаемая наглядности здесь хорошо дополнили друг друга.

Аналогичные факты наблюдались и у других детей. Дети охотно сравнивали изображения животных со своими кошками, козами, коровами, которых видели и кормили в деревне.

В процессе исследовательской работы усложнялись требования, предъявляемые детям. Если на первых занятиях допускались иногда некоторые отступления от указаний воспитателя (сравнивая по различию, дети отмечали некоторые признаки сходства, и наоборот), то на следующих — воспитатель требовал от детей точного выполнения его указаний. На первых занятиях допускалось также повторение сказан-

ного товарищами особенно со стороны отстающих детей, тогда как на последующих—воспитатель требовал от детей дополнения новым, «чего ещё никто не сказал». Детям приходилось внимательно следить за речью товарищей и одновременно сосредоточивать своё внимание на картинке, чтобы подметить новое, не замеченное никем. В процессе занятий у детей вырабатывалось не только умение следовать указаниям воспитателя, но и устойчивое произвольное внимание, способность слушать товарищей и дополнять их, — качества, необходимые для последующего школьного обучения.

В процессе занятий изменялась и роль педагога. Если вначале ему по необходимости приходилось много действовать самому: задавать вопросы, активизирующие детский словарь, направлять внимание и мыслительную деятельность детей, давать дополняющие указания, прибегать к образу, то в процессе работы, по мере роста детской активности и самостоятельности, всё большее значение приобретала инструкция, данная в начале занятия.

Занятия на сравнение требуют обязательного наличия у детей определённого опыта. В данном случае было необходимо наличие у детей лексикона для обозначения сравниваемых признаков. Поэтому занятиям на сравнение предшествовали занятия описательного характера в форме вопросов и ответов.

При проведении исследования нас долго не удовлетворяла сравнительная бедность детского лексикона, использование однообразных эпитетов, глаголов. Хотелось не только активизировать детскую речь, но и вызвать у детей интерес к слову, его многообразному использованию, стремление использовать возможно шире свой словарный запас. Для осуществления этой цели было организовано занятие по типу занятий Е. Е. Соловьёвой — подбор разнообразных слов для обозначения определённых предметов или действий. Перед детьми ставилась задача — разными словами сказать об одном и том же.

Так, при рассматривании фотографии с изображением кошки экспериментатор, после того как кто-то из детей сказал, что у неё шерсть пушистая, спросил: «А как ещё можно сказать какая у неё шерсть?» Дети немедленно откликнулись на вопрос: «Мягкая», «В полосочку», «Полосатая», «Пышная», «Красивая», «Хорошенькая шёрстка», «Гладкая», «Тёплая», «Шёлковая». В конце занятия был подведён итог: «Видите, как можно много сказать о шерсти кошки». Аналогичное задание на подбор глаголов: «Что делает кошка?» также вызвало большой интерес: «Лежит», «Валяется», «Греется на солнышке», «Вытянулась», «Растянулась», «Разлеглась», «Лапки вытянула», «Спит», но последнее слово вызвало отрицательную реакцию у остальных детей: «Как же спит, когда глаза открыты».

Такого рода занятия не только активизируют, но и обогащают детскую речь. Ребёнок заимствует у воспитателя и детей новые слова, которые легко усваиваются им в понятной для него ситуации, в сочетании с другими словами.

Интересно, что у детей не только повышается интерес к слову, но и появляется критическое отношение к нему, чуткость в подборе подходящих слов для обозначения действия, качества, ситуации. Так, например, слово «валяется», применённое к той же фотографии в другой группе детей, вызвало отрицательное отношение: «Валяется — плохо. Это, когда бросят, а она хорошо лежит». Проведённое занятие нашло свое отражение в детской речи: в лексиконе детей появились разнообразные слова для обозначения предметов, их качеств, действий

и т. п. У многих детей появился интерес к слову. Они искали разных слов для обозначения предметов в окружающей их обстановке. Наблюдения за детьми показали, что цель, поставленная перед собой экспериментатором, — вызвать у детей интерес к слову и стремление его разнообразно использовать, была достигнута.

Интерес к слову, самостоятельность детской мысли являются показателем продвижения ребёнка под влиянием целенаправленного процесса обучения, что, в свою очередь, позволяет предъявить ребёнку более сложные требования, усложнить процесс обучения.

Упражнения в связной речи как средство активизации детского словаря. Словарь ребёнка является только одной из существенных сторон связной речи. «Основным в речевом развитии ребёнка является всё перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения»¹. Поэтому в словарной работе ограничиться упражнениями в номенклатуре было бы, по меньшей мере, ошибочно. Именно в связной речи ребёнок научится свободно и непринуждённо пользоваться изменениями слова. «Основная линия развития речи ребёнка, — говорит С. Л. Рубинштейн, — заключается в переходе от исключительного господства «ситуативной» речи к овладению речью «контекстной». На занятиях номенклатурного характера преобладает «ситуативная» речь, занятия проводятся в форме диалога. Чрезмерное увлечение занятиями такого типа, как показало исследование, оказывает тормозящее влияние на развитие связной речи ребёнка. Дети, даже при наличии сюжетной картинки, ограничиваются перечислением предметов, их характерных качеств и признаков, часто не связывая слова и фразы. Начиная рассказывать по картинке правильно построенными предложениями, дети переходили к перечислению изображённых на картинке предметов, их характерных качеств, действий. Важно было переключить детей на более высокую ступень в развитии их речи. Поэтому занятия, упражняющие ребёнка в связной речи, т. е. собственно то, что мы называем рассказыванием по картинке, немедленно последовали за занятиями номенклатурного характера и в дальнейшем шли параллельно, а затем стали преобладающими.

Ушинский, говоря о рассказывании детей, пользуется терминами «рассказы описательные» и «рассказы последовательные во времени, т. е. исторические, рассказы событий, следующих одно за другим». При исследовании применялись рассказы, преимущественно описательного характера, поскольку сама задача исследования — развитие детского словаря при помощи картинки — требовала использования именно таких рассказов. Однако в конце исследования пришлось некоторое время уделить повествовательным рассказам, так как результаты исследования показали некоторую односторонность развития способности детей рассказывать по картинке.

Уже при сравнении животных на картинках дети не ограничивались «голой номенклатурой», они часто пользовались правильно построенными предложениями. Ушинский писал, что «за сравнением должно уже следовать описание предмета, извлекаемое из сравнения... Для составления описаний лучше брать предметы, хорошо знакомые детям»². Правильность этого положения Ушинского также подтвердилась в процессе исследования. Сравнения, проводимые наряду с описаниями, очень помогли детям при описании животных. У детей имелся не только запас слов, связанных с конкретными представлениями, но и

¹ Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, Л., 1940, стр. 361.

² Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, т. II, стр. 16.

умение правильно их использовать. Уже при сравнениях использовался приём описания. Кто-либо из детей в конце занятия давал описательное сравнение, подытоживающее всё сказанное. Остальные дети внимательно слушали и дополняли сказанное. Этим одновременно обеспечивались две задачи: переход от номенклатуры и отдельных фраз к описательному рассказу, а также развитие произвольного внимания и умения слушать товарища.

Приводим пример сравнительного описания Риты (7 л.): «У коровки и лошадки много разного. У коровы есть рога, а у лошадки нету, зато у лошадки есть грива чёрная, пушистая и чёлка. У коровы хвост длинный, гладкий, только на кончике кисточка пушистая из волос, а у лошадки весь хвост из волос, длинный, пышный. У лошади ноги длинные, тонкие, она быстро бегаёт. У коровы ноги толстые, короткие. Она сама тяжёлая, толстая. Она медленно ходит. У коровы вымя большое: она много молочка даёт».

Переходным моментом от занятий номенклатурного характера к описательному рассказу явилось предложение воспитателя рассказать всё, что ребёнок знает про кошку, собаку и т. п. Дети давали неплохие описания. Например, Рая С. (6½ л.) по картинке, изображающей козу, рассказывала: «Это — коза. У неё на голове рога острые. Она забодать может. Уши у неё большие, в стороны торчат. Глаза тоже большие, чёрные. У неё борода длинная. Шерсть у неё белая, мохнатая. Хвостик маленький, кверху торчит. Он на кусочек меха похож. У неё ножки маленькие а на ногах у неё копытца. А ещё у неё есть вымечко, чтобы деток молочком поить».

Такое описание может, с нашей точки зрения, вполне удовлетворить воспитателя. Оно довольно полно; чувствуется, что ребёнок обладает достаточным запасом слов для выражения своих наблюдений.

Но не все дети справлялись с описательным рассказом, некоторые ограничивались перечислением характерных признаков животного. Примером может послужить рассказ Игоря (6½ л.) по той же картинке: «Коза. У неё рога. Хвост маленький. Глаза. Борода белая. Ещё шерсть белая. У неё ноги есть, четыре. Копыта. Ещё рога. Сисички».

Это описание резко отличается от описания Раи. Ребёнок ограничивается перечислением частей тела козы, изредка используя прилагательные. Полных предложений только одно, но и оно структурно не правильно (инверсия). У Раи мы видим последовательность в описании: она начинает с головы, а затем переходит к туловищу и т. д. Игорь перескакивает с одного на другое, его наблюдения бессистемны. Это отражается и в его речи.

Чтобы помочь ребёнку в переходе к связному рассказу, воспитатель использовал образец¹.

Примерный образец воспитателя послужил прекрасным стимулом для детских описаний, он помог детям осознать требование воспитателя. На некоторых детей образец оказал особенно сильное влияние. К числу таких детей принадлежит Игорь, описание которого приводилось выше. Для большей показательности приводим описание Игоря по той же картинке (коза):

«Коза тоже домашнее животное. Эта коза белая, а ещё чёрные бывают. У козы рога острые, длинные. У неё снизу борода. Шерсть у козы длиннее, чем у коровы, у этой козы даже снизу шерсть опускается. У неё тоже вымя есть. И она молочко даёт и козляток поит молочком. Хвостик у козы маленький, беленький, кверху торчит. У неё на

¹ В качестве образца использовались рассказы К. Д. Ушинского о животных.

хвосте волосики торчат. А ещё у неё ножки тонкие и не очень длинные. У неё на ногах копыта».

Это описание выгодно отличается от первого описания Игоря как по богатству словаря, так и структурно. Он правильно применяет приём сравнительного описания. Повидимому, мальчик был уже подготовлен предшествующей работой к переходу на более высокую ступень развития речи, нужен был только толчок для этого перехода. Образец, данный воспитателем послужил таким толчком. Последующие описания Игоря были лучше и в них меньше чувствовалось подражание образцу.

Аналогичные этапы в развитии речи наблюдались и у других детей. Это также послужило наглядным доказательством влияния целенаправленной работы по активизации детского словаря на общее развитие речи ребёнка, на точность и глубину его наблюдательности, на способность следовать по пути обучения.

В качестве примера описательного рассказа служили и описания детей. Процесс взаимного влияния детей друг на друга в процессе обучения был очень велик. Рассказы более развитых детей оказались хорошим образцом для отстающих, причём, период прямого подражания был у большинства детей недлительным. В своей работе мы добивались одинакового развития всех детей путём систематической индивидуальной работы с отстающими.

Для того чтобы поддержать интерес детей к описательным рассказам, использовались различные методические приёмы: составление и отгадывание загадок¹, рассказ воспитателя с привлечением описаний детей, собственные детские рассказы.

Приводим некоторые загадки детей.

«Маленькая, а пушистая. Носик розовый или нет»; «Чёрный, глаза большие, ушки кверху торчат, хвостик пушистый, кричит мяу-мяу»; «На носу пяточок, на ногах копытца, хвост как верёвочка, тоненький, закорючкой»; «Хвост крючком, ушки торчком. Громко лает, чужих в дом не пускает».

Эти загадки показывают сравнительно высокий уровень описаний детей, их умение выбрать характерные признаки животного.

Для облегчения детям составления загадок мы использовали рассказ воспитателя: «Как корова искала своего телёнка», в который включились дети, и давали описание «встреченных» ими животных-детёнышей (у каждого была соответствующая картинка). Для этих описаний характерна не только большая точность, умелое использование своего словарного запаса, но и отношение детей к описываемому животному и ситуации.

Приводим примеры подобных описаний.

Валерик (6 л.): «Я видел твоего телёночка (улыбается). Он толстенький. Сам розовый. У него на носу пяточок. Кругленький с двумя дырочками. Хвостик у него кверху поднят закорючкой. Хвостик у него на верёвочку беленькую похож, тоненький. Ножки коротенькие, толстенькие, на ножках копытца. На спинке щетинка. Он идёт и плачет: хрю-хрю» (смеётся).

Рая (6½ л.): «Я, наверное, видела твоего телёночка. Он мне на полянке встретился. Он маленький, беленький, с коричневыми пятнами. У него ушки висячие, носик чёрный и глазки тоже чёрненькие. Хвостик у него пушистый, беленький, он им виляет. Лапки у него маленькие, а на лапках коготки».

¹ Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника, Л., 1937, стр. 23.

Для проверки у детей умения описывать предметы и способности угадывать по описанию мы внесли изображения двух новых животных: кролика и ослёнка. О кролике мы с детьми не говорили и не рассматривали его на картинках. Об осле говорилось только во время предварительного обследования детской речи. Мы давали новые картинки наиболее развитым, средним и отстающим детям и ставили перед ними задачу: придумать загадку-описание. Все они с этой задачей справились.

Приводим описание кролика Вовой Б.: «Я встретил маленького кого-то. У него ушки длинные, длинные, лапки маленькие. Хвостик совсем маленький, как пуговка. Он беленький, пушистый. Прыгает по полянке, травку ест, ещё морковку». (Введение морковки, повидимому, было вызвано стремлением Вовы сделать описание наиболее понятным).

Описание ослика Катей С. (6 л.): «Мне встретился маленький. У него ушки длинные, как у кролика. Хвостик длинный гладкий, на конце кисточка. Сам серенький, а гривка чёрная».

Эти описания говорят о достижении детьми определённой ступени в развитии их речи. Если сравнить эти описания детей с первыми их рассказами, можно увидеть разницу. Первые описания сводились к перечислению отдельных признаков животных, дети часто пользовались ограниченным и неточным словарём. Описания в конце работы показывают большую наблюдательность детей, умение связно передать свои наблюдения, богатство и разнообразие словаря. У детей появилась большая требовательность к рассказам товарищей и своим собственным. «Ничего и непонятно кого встретил», — было обычным замечанием детей по отношению к товарищам, дающим описания, из которых трудно было понять, о ком идёт речь.

Занятия на описания проводились позднее по инициативе детей, причём они сами брали на себя ведущую роль. В летних условиях, на даче, по просьбе детей эти занятия повторялись без картинок. «Пусть каждый про кого хочет расскажет. Так интересней», — говорили дети. На достигнутом уровне развития мышления и речи дети не нуждались уже в применении прямой наглядности, её место заступала наглядность воображаемая. Картинка сыграла свою положительную роль, и надобность в ней на данном этапе речевого развития исчезла. Однако сравнение загадок и описаний отдельных детей (в группу на летний период влились новые дети) показало, что дети, «прошедшие школу картинок», дают более интересные и содержательные описания и рассказы.

В своей работе мы ставили своей целью также обогащение активного словаря ребёнка эпитетами, образными словами и выражениями, заимствованными из народного творчества. Для этого мы применяли усложнённый тип описания — ребёнок должен был описать определённые качества животного, показывающие его красоту, привлекательность. Такое описание проводилось по образцу рассказа воспитателя. Приводим этот образец.

«Л о ш а д ы¹. Расхвасталась лошадка: и я ли не красавица! У меня-то шея, как у лебедя изгибается. Грива на шее волной, сзади хвост трубой, меж ушей чёлка. Шерсть у меня гладкая, шелковистая: так серебром и отливает. Ноги у меня длинные, стройные, на копытах подковки стальные. Как помчусь я по зелёным лугам, всяк мной залюбуется».

¹ По рассказу Ушинского «Лошадка».

В своём примере воспитатель использовал эпитеты, показывающие красоту животного и вызывающие у ребёнка определённые эмоции. По образцу этого рассказа дети давали свои описания. Например, рассказ мальчика (6¹/₂ л.) о собаке:

«Собака начала хвастаться: «Я ли не красавица. У меня шерсть мягкая, тёплая, пушистая, вся коричневая. Хвостик у меня кверху торчит и загнулся калачиком. Я могу своим хвостиком вилять. У меня ушки висят. Глазки большие, чёрные, блестят, как пуговицы. Я язычок высунула розовый. У меня ножки маленькие быстрые, на лапках когти есть. Я дом стерегу, лаю, волков пугаю».

Мальчик использовал образец, хотя наряду с эстетической оценкой давал оценку полезных качеств. Конечно, для таких рассказов необходимо дать картинки, где изображённое животное или другой объект действительно эстетически привлекательны.

При описательных рассказах по картинке приходилось считаться и с индивидуальными особенностями детей. Есть дети, которые легко идут по пути самостоятельного мышления и творческой выдумки. Этим детям достаточно небольшого толчка в виде образца воспитателя, и они быстро осваивают описательный рассказ. Причём, точно выполняя требование воспитателя, они вносят в свои описания много нового, отличного от образца. Другая группа детей очень подражательна, малоинициативна, слепо идёт за образцом воспитателя или подражает товарищам, почти не внося ничего оригинального. В нашей работе большое внимание приходилось уделять второй группе детей: чаще вовлекать их в рассказывание, давать разнообразные картинки, помогать дополнительными вопросами, поощрять появление в их описаниях оригинального, отличного от образца.

Анализ полученных при исследовании материалов показал, что в результате систематической работы над активизацией детского словаря удалось добиться значительных успехов. Дети стали разнообразнее использовать имеющийся у них запас слов, появилась потребность в новых словах, от шаблонных выражений дети перешли к использованию ярких и образных слов и оборотов речи. Например: на первых этапах работы дети при описании шерсти кошки пользовались прилагательными, показывающими её окраску (серая, белая и пр.), определением «мягкая». В конце работы в лексиконе детей появились выражения «шерсть пушистая, шелковистая», «шубка бархатная», «полосатенькая», «тёпленькая» и т. п. Заметно увеличилось количество прилагательных и глаголов. Дети стали легко справляться с описаниями не только животных, но и других объектов по картинке и в окружающей жизни. Заметно улучшилось качество рассказов по картинке: от перечислений, характерных для начала работы, дети перешли к связным рассказам. Наряду с активизацией детского словаря улучшилась и структура детской речи. А главное, у детей появился интерес к слову, стремление к его многообразному использованию, чуткость и критическое отношение к своей речи и речи товарищей, т. е. выработалась определённая готовность к обучению, приобретению и передаче знаний.

В процессе работы изменяется и значение картинки при активизации детского словаря. Если на первых этапах работы картинка является одним из лучших средств активизации детского словаря, то с достижением определённого уровня развития детской речи мы подводим ребёнка к активному использованию словарного за-

паса без каких-либо вспомогательных наглядных средств. Надобность в обязательном применении картинки при работе над определённым программным материалом, как показало исследование, исчезает при наличии у детей достаточных чётких представлений и необходимого лексикона для их выражения. Картинка из важнейшего средства активизации детского словаря превращается во вспомогательный, контрольный материал, используемый по мере надобности.

Уточнение детского словаря. Уточнение детского словаря является также важной задачей словарной работы, и в процессе исследования этому вопросу было уделено большое внимание.

Из предыдущего изложения было видно, что ребёнок обладает довольно большим запасом слов. Известен интерес детей ко всякому новому слову. Дети жадно схватывают всё, что слышат от окружающих взрослых и детей и затем используют в своей речи, часто не понимая смысла того, что они слышали или объясняя слова с точки зрения своей детской логики. Так, например, во время экскурсии в зоопарк ребёнок старшей группы услышал, как кто-то прочёл надпись на клетке льва: «Лев-гибрид». Придя домой, он рассказывает матери: «Мы видели в зоопарке всех, всех зверей: и слона, и тигра, и льва, а гибрид ушёл»¹.

Дети часто делают неправильные умозаключения, основываясь на звуковой стороне слова. Так, при исследовании двое детей длительное время были убеждены, что у овцы дети — ягнята, а у барана — барашки. Больше того — они по каким-то им одним заметным признакам на картинках отличали ягнят от барашков. Потребовалась довольно длительная разъяснительная работа, чтобы дети избавились от этого неправильного представления. Работа над уточнением детского словаря нами сводилась к двум моментам: во-первых, насыщению слова конкретным содержанием и, во-вторых, к употреблению точных обозначений.

Насыщение слова конкретным содержанием в процессе исследования связывалось с уточнением детских представлений.

Как показало первоначальное обследование детской речи, за отдельными словами у детей не скрывалось конкретных представлений. К числу таких слов относились слова: «баран», «овца», «ягнёнок», «вымя». Дети знали эти слова из народных сказок, песенок, рассказов, бесед, но при показе картины не узнавали данных животных, не могли показать, где у коровы или у козы вымя. Услышав название изображённого на картинке животного, некоторые дети удивлялись: «А я и не знал, что бараны такие бывают». На вопрос экспериментатора, каким же, по их мнению, должен быть баран, отвечали: «Не знаю, думал другой совсем». Здесь картинка выступает не только как средство внесения нового слова вместе с представлением, но и как контрольный материал. В данном случае слово выступает в какой-то мере как новое и требуется использование картинок с изображением животного в разных ситуациях, что способствует уточнению детских представлений и упражняет ребёнка в правильном употреблении слова.

Для закрепления слова-представления в процессе исследования использовались разнообразные приёмы: рассматривание картинок с изображением данных животных, сопровождаемое беседами, дидактические игры типа: «Узнай, что изменилось», «Чьи детёныши», описания и сравнения. Подробно об этих приёмах говорилось выше. Поэтому, ограни-

¹ Из материалов Э. И. Залкинд.

чиваясь только перечислением их, считаем нужным добавить, что при использовании данных приёмов с целью уточнения детского словаря внимание обращалось на осуществление этой цели: задавались соответствующие вопросы, которые помогали ребёнку уяснить характерные особенности данного животного, давались объяснения, пояснения воспитателя, использовался соответствующий литературно-художественный материал.

Конечно, лучше всего дать детям конкретные представления на жизненном материале. Но если такой материал отсутствует, как это было при исследовании, можно использовать картинки. В связи с этим встаёт вопрос о создании серии картин применительно к различным разделам программы. В частности, тема «Домашние животные» для городского ребёнка требует серии картин с изображением различных животных, причём изображения хорошо знакомых детям животных могут быть даны в одном варианте, а менее знакомые животные, как баран, овца, верблюд, осёл и др., в различных ситуациях, что способствует закреплению у детей правильных представлений и связанного с ними лексикона.

Дети, имевшие словесное представление, при повторном показе быстрее узнавали изображённых на картинке животных и скорее усваивали их характерные признаки. Слово помогало работе сознания, внося элемент знакомого.

Насыщение слова конкретным содержанием чрезвычайно важно для уяснения ребёнком подлинного смысла слова: оно освобождает ребёнка от ложного употребления слов.

Употребление точных обозначений тесно связано с активизацией детского словаря. Как показало наше исследование, дети часто знают точные наименования, правильные слова для обозначения предметов и действий, но затрудняются при использовании их или заменяют их другими неточными и даже совсем неправильными словами. У ребёнка нет потребности пользоваться точными словесными обозначениями. Первоначальное обследование детской речи показало, что при наличии в пассивном словаре детей правильного наименования для различных животных-детёнышей, они пользовались неточными и даже неправильными обозначениями: «собачёнок», «собачка», «княшка», «свинёнок», «хрюшка» и т. п. Особенно много вариантов имели слова «щенок» и «поросёнок». Это явление оказалось не случайным в нашем исследовании. Практический опыт многих детских садов показал аналогичное явление. Повидимому, здесь играет роль звуковая сторона слова: кошка — котёнок, коза — козлёнок, отсюда собачёнок, свинёнок и т. п.

Первым шагом по пути уточнения слова в устах ребёнка было явление имеющихся в пассивном словаре правильных наименований. Детям задавался вопрос: «А как ещё можно назвать?» до тех пор, пока ребёнок не употреблял правильного обозначения. На этом подбор обозначающих слов прекращался. В следующий раз во время дидактической игры или описания опять-таки ставился этот вопрос. В качестве стимула для употребления правильного слова и создания внимания к этому слову, задавался второй вопрос: «А как ты думаешь всего правильное назвать (сказать)?» И затем ответ ребёнка подтверждался или, наоборот, отвергался.

Одним из наиболее эффективных приёмов уточнения детского словаря являлось сравнение, а именно сравнение взрослых животных и их детёнышей. Дети для описания отличительных признаков малень-

ких животных пользовались уменьшительными и ласкательными суффиксами. Например, Галя С.: «У свиньи хвост большой, как верёвка, закорючкой, а у поросёночка хвостик маленький, закорючечкой, как тонюсенькая верёвочка». Игорь: «У свиньи на носу пяточок большой, а у поросёночка маленький пяточёчек» и т. п. Это роднит детскую речь с фольклором¹. Уменьшительные суффиксы используются в равной мере как для существительных, так и для прилагательных. Это говорит об эмоциональном отношении ребёнка к маленьким животным, а также о большой чуткости в употреблении слов соответственно зрительному образу и вызываемым им эмоциям.

В уточнении детского словаря большую роль сыграл пример воспитателя, его речь. Рассматривая с детьми картинки, рассказывая, проводя дидактическую игру, воспитатель неоднократно использовал точные обозначения. Подражая ему, дети исправляли ошибки своей речи. При уточнении детского словаря картинка являлась незаменимым дидактическим материалом, так как услышать от детей слово, обозначающее конкретный предмет, возможно только при восприятии данного предмета в натуре или изображении (на картинке, в игрушке и т. п.). Когда перед детьми конкретный образ, им легче сосредоточить своё внимание при уточнении его наименования.

Мы полагаем, что картинка в данном случае предпочтительнее реального предмета и игрушки. При восприятии реального предмета, в данном случае маленького животного, у детей основным является наблюдение его характерных качеств, действий, обычно связанное с повышенным эмоциональным отношением к нему. Здесь вопрос воспитателя: «А как ещё можно назвать его?» по меньшей мере нежелателен, так как отвлекает ребёнка от непосредственного восприятия и познания объекта. У детей в это время преобладают желание посмотреть, потрогать, погладить животное и т. д. Если их и интересует наименование, то это — конкретное имя животного. Употребляемые детьми неточные наименования часто вызваны эмоциональным отношением, желанием как-то по особому назвать животное. Это желание бывает сильным даже у детей, обычно, употребляющих правильные обозначения. Так, например, на даче дети называли щенка самыми необычными словами: «Собачёнок ты наш!», «Пёсенька маленькая!», «Собачулечка», «Щенуля» и т. п. Изобретательность детей по части употребления ласкательных слов для обозначения привлекательных для них существ бывает неисчерпаема. Здесь формальное отношение к детскому слову, требование обязательно точного наименования будет ненужным.

Игрушка вызывает у детей моторную активность, желание поиграть с ней. При восприятии игрушки их больше интересует сходство с реальным предметом. Конечно, ребёнок будет подбирать слова, следуя вопросу воспитателя, но момент отвлечения, переключения внимания, как правило, будет иметь место. Этим снижается ценность игрушки как дидактического материала для уточнения детского словаря.

Картинка в силу своей статичности, в силу восприятия её ребёнком как реального предмета, наоборот, может служить прекрасным дидактическим пособием.

Для уточнения обозначений лучше употреблять «предметные» картинки, где ребёнка не отвлекает сюжет. В уточнении обозначений действия предпочтительна картинка с изображением предмета в действии, в динамике.

Уточнение употребляемых детьми обозначений в нашем исследова-

¹ Капица О. И., Детский фольклор. Л., «Прибой», 1928.

нии неразрывно связывалось с уточнением грамматического строя детской речи: правильное употребление родовых и падежных окончаний, образование множественного числа. Дети часто говорили «жеребёнки», «телёнки», «поросёнки» вместо «жеребята», «телята», «поросята». Здесь воспитатель пользовался вышеприведёнными приёмами и средствами уточнения, а также прибегал к общепринятым формам непосредственной помощи: подсказу, переспросу в исправленном виде, прямому исправлению.

В процессе работы над уточнением детского словаря можно было наблюдать несколько этапов в использовании детьми точных обозначений. Вначале дети совершенно не заботились о точности наименований. Вопрос: «А как ещё можно назвать?» и даже внушающее заключение экспериментатора: «Правильно, — поросёнок, поросята» и т. п. не оказывали на них никакого действия. Они, не смущаясь, пользовались теми же самыми неточными и даже неправильными обозначениями. Вопрос: «Как сказать правильнее?», видимо, явился толчком для сознательного отбора слов. Дети начали задумываться над словами, которые употребляли, возник вопрос: «А можно так сказать?». Дети часто спрашивали: «А можно сказать: пёсик маленький, свинёнок... собачёнок?» и т. п. Утвердительный ответ экспериментатора вызывал у детей чувство удовлетворения, отрицательный — повторный вопрос: «А щенок (свинка, поросёнок) можно?» или: «А как ещё можно назвать?». У двоих детей даже возникло сомнение в правильности общеупотребительных слов. Так, Геня (6 л.) однажды во время занятия задумчиво сказал: «Не пойму, почему правильнее «щенок». Ведь щенок собачкин сын. Собака — значит собачёнок». Или Рая (6 л.) сказала: «У кошки — котёнок, у козы — козлёнок, а у собаки — щенок, у свиньи — поросёнок, чудно как-то. Мне лучше нравится «собачёнок». Позднее Рая, хотя и отказалась от слов «собачёнок» и «свинёнок», часто употребляла слова «свинка», «собачка маленькая» и т. п. Здесь налицо та примитивная логика детской мысли, которая отмечается психологией как один из характерных моментов в овладении детьми словом.

У детей появилось критическое отношение к своей речи и речи товарищей: «Ой, я ошибся, нужно «поросёнок» сказать (Геня, 6¹/₂ л.); «Он идёт по дорожке, а навстречу ему котёнки, ой, нет, котята бегут» (из рассказа Гали С.); Рая С.: «Свинья своих поросёточков кормит (думает). Не так сказала, нужно сказать своих поросёток кормит. Правильно М. М.?»; «Ну и сказанул: «жеребёнки»! Нужно «жеребята» сказать»; «Вова говорит — «свинёнок», а нужно «поросёнок».

Таких примеров можно привести много. Они говорят не только о появившемся у детей критическом отношении к слову, но и о потребности убедиться в правильности своей речи, получить оценку.

На определённом этапе работы, примерно, в середине исследования, у детей появилась неуверенность в употреблении слов, «боязнь» ошибиться, они часто обращались к помощи воспитателя, иногда товарищей. Сказав слово, дети неуверенно поглядывали на воспитателя, ждали его одобрения. Этот период длился около полутора месяцев. Затем смелость в речи снова вернулась к детям, но уже на качественно более высоком уровне сознательного употребления слов. Дети следили за своей речью, старались употреблять правильные выражения. И хотя в лексиконе детей ещё остались прежние «пёсики», «свинюшки» и т. п., но они чаще употреблялись для придания большей выразительности рассказу или описанию. Правильные обозначения твёрдо вошли в детский лексикон. Период временной «заторможенности» в развитии

речи детей в данном случае был связан с интенсивной внутренней работой сознания ребёнка. Этот момент внутреннего накопления и критического отношения к слову является положительным, так как предполагает внутреннюю активность детей. Аналогичное явление мы наблюдали в развитии детского пересказа при проведении научно-исследовательской работы по теме «Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника». Тогда на определённом этапе работы также возникло как бы обратное движение в развитии детей: дети, охотно пересказывавшие народные сказки разных типов, вдруг стали отказываться рассказывать, в их «репертуаре» неожиданно появились народные сказки для самых маленьких: «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба»; появилось стремление к дословной передаче сказки, к точным сказочным выражениям. Этот период был сравнительно длительным. Затем дети снова вернулись к рассказыванию более сложных по содержанию и форме сказок, но уже на более высоком уровне пересказа с соблюдением всех сказочных приёмов и выражений. Пересказы отдельных детей в этот период поражали своей точностью и чисто народной образностью языка. Повидимому, на каком-то этапе развития детей перестал удовлетворять достигнутый ими уровень пересказа. Нужен был некоторый период внутренней переработки материала, чтобы перейти на качественно более высокую ступень развития.

Этот вывод мы не считаем окончательным, нужна дополнительная исследовательская работа, чтобы прийти к окончательному утверждению правильности полученных результатов и показать последовательность процесса овладения ребёнком точным наименованием. Однако результаты исследования заставляют нас задуматься над вопросом руководства этим процессом. Нужны очень большая чуткость и осторожность в исправлении детской речи; не следует чрезмерно фиксировать внимание на ошибках детей, чтобы у ребёнка не возникло чувства своей неполноценности, недоверия к своим успехам. При исследовании мы, наряду с приёмами обучения, исправления неточностей детской речи, пользовались и формами поощрения: похвалой, обращением к детскому коллективу, записью детской речи и последующим чтением с оценкой детских достижений.

Очень важно было учитывать и индивидуальные особенности детей. Дети отстающие, застенчивые, малоразговорчивые требовали особого отношения: большей осторожности при исправлении ошибок, похвалы, поощрения их достижений. С такими детьми велась соответствующая индивидуальная работа. К детям, отличающимся большой самоуверенностью, часто мешающим в коллективе, предъявлялись более строгие требования, чаще отмечались их недочёты. Например: Толя (7 л.), мальчик с хорошо развитой речью, болтлив, плохо слушает товарищей, часто подаёт реплики, мешающие другим детям. Спеша высказаться, он иногда ошибался, и это было использовано экспериментатором: «Вот видишь, Толя, ты поспешил, сказал неправильно и помешал товарищу. Прежде чем сказать, ты хорошенько подумай, правильно ли ты говоришь, послушай, что говорят другие, а потом подними руку, и я спрошу тебя». Толя, смущённый своей ошибкой, молча выслушал это и на данном занятии молчал и только слушал. На последующих занятиях он уже меньше мешал. Воспитатель группы и на других занятиях следил за Толей, отмечал его ошибки и достижения. Поведение Толи стало лучше, он стал внимательнее, самокритичнее, меньше мешал товарищам.

При уточнении детской речи важны осторожность и тактичность не только со стороны воспитателя, он должен предусмотреть их и со

стороны детей. В процессе исследования приходилось наблюдать отрицательное влияние насмешек и критики детей по отношению друг к другу. Известно, что дети часто бывают безжалостны в своей оценке: «Вова никогда правильно говорить не умеет», «Наташа всегда ошибается». В этом случае воспитатель должен остановить детей замечанием: «Он ошибся», или: «Он научится и будет говорить правильно» и т. п. В дальнейшем воспитатель подбадривал ребёнка, внушал ему чувство веры в свои силы, обращал внимание всей группы на его достижения. Вообще, вопрос о взаимоотношении личности и коллектива в процессе обучения дошкольника языку — очень интересный вопрос, требующий дополнительного исследования.

И ещё один момент, на котором хотелось бы остановиться. Это вопрос об отношении к своеобразию детской речи. В детской речи мы встречаемся с моментами «словотворчества», преувеличений, повторов и т. п., придающими ей своеобразную выразительность. При проведении исследования нам хотелось сохранить своеобразие детской речи наряду с употреблением общепринятых точных выражений. Нам казалось правильным при уточнении детской речи избегать формального отношения к детскому языку, требования абсолютно точного обозначения.

Воспитатель в отдельных случаях допускал некоторое отклонение от своего требования. Например, в рассказе Риты (7 л.) «Как свинья искала своего поросёночка», придуманном ею по аналогии с рассказом воспитателя, свинья, отыскав своего сына, говорит ему укоризненно: «Ах, ты, мой глупенький свинёночек, разве можно убежать от своей мамы? Ведь тебя волки могли съесть». В данном случае мы не считали нужным исправлять ребёнка, тем более, что Рита в своём рассказе пользовалась и правильными наименованиями. Удачным можно признать выражение Наташи (6½ л.): «У кота хвост пушистый, распушистый» и т. п. Для нас важно было наличие у детей точных обозначений и умение пользоваться ими в случае необходимости.

Дети оригинальны в своём мышлении, и их язык часто очень своеобразен и выразителен. Не следует лишать детский язык, присущих ему образности и своеобразия, но непременно надо освобождать его от неправильностей и обогащать общепринятыми выражениями.

Обогащение детского словаря. В обогащении детского словаря новыми словами картинка играет большую роль. Внесение в детский лексикон нового слова связано с новым представлением или уточнением имеющегося. При внесении нового слова мы имеем дело с прямым обучением ребёнка, с сообщением ему новых знаний, представлений. Картинка выступает здесь как первичный материал, как носитель нового представления и слова одновременно. Ребёнок обогащает свой словарь словом-представлением, а не словом-звуком. Е. И. Тихеева подчёркивала чрезвычайную важность такого обогащения в дошкольном возрасте, особенно в старшем.

Бесспорно, что реальная наглядность должна преобладать в дошкольном возрасте, но там, где мы лишены возможности обеспечить восприятие реального предмета, картинка может выступить в качестве его заместителя. Картинка имеет такие достоинства: в силу своей статичности она даёт возможность лучше, внимательнее рассмотреть предмет, не отвлекаясь на побочные моменты, связанные с его действиями; может показать предмет, в данном случае животное, не только в различных ситуациях, но и в разнообразных видах (изменение цвета формы, величины, положения). Это позволяет ребёнку лучше закрепить полученное представление; а вместе с тем и слово.

При нашем исследовании выяснилось, как уже говорилось выше, что в лексиконе большинства детей отсутствовали слова «грива», «вымя», а у некоторых «баран», «овца», «ягнёнок». Познакомить детей с указанными словами в натуре, т. е. связывая их с непосредственным наблюдением животных, не представлялось возможным. Картинка выступала здесь как первичный материал при знакомстве детей со словами «баран», «овца», «ягнёнок». Знакомство детей с этими животными проводилось при помощи разнообразных картинок. Рассмотрение животных на отдельных картинках сменялось рассмотрением их в стаде. Соотнесённость слова к конкретному животному сменялась пониманием обобщающего значения слова, его свойства служить для обозначения животного вообще, безотносительно к его масти, величине и ситуации, в которой оно появляется. Здесь перед ребёнком особенно ярко выступает обобщающая и обозначающая функция слова, налицо момент абстракции, отвлечённого мышления. Это даётся ребёнку не сразу. «Лишь постепенно ребёнок овладевает обобщённым значением понятия, независимым от частных ситуаций и несущественных признаков. Это уясняется, с одной стороны, благодаря предметной отнесённости слова в результате его употребления в различных ситуациях, с другой, — благодаря непосредственному раскрытию обобщённого значения слова, которое ребёнок усваивает в процессе обучения»¹. Чем моложе ребёнок, тем труднее для него это обобщение. Мы пробовали проверять восприятие различных картинок в младшей группе детского сада. Для малышей баран в новой ситуации выступал новым существом и для его обозначения у детей уже не оказывалось слова. «Ой, собачка! Собачка!», — восклицал малыш, указывая на изображение щиплящего траву белого барана, хотя перед этим чёрного барана в другом положении называл «барашком». Аналогичные моменты наблюдались и у старших детей, когда иллюстрация давала условный образ, необычное положение, нагромождение деталей. Тогда ребёнок, всматриваясь, обращался к своему прошлому опыту и искал знакомых черт, которые облегчили бы ему наименование животного. Так, рассматривая стадо на картине из книги художника Пластова «Домашние животные», где баран дан в ракурсном изображении, дети часто говорили: «Верблюды что ли, не пойму, нето — коза». И только при неоднократном рассмотрении, после длительной экспозиции картинка начинали безошибочно называть барана. Поэтому мы должны предъявлять к картинке требование максимальной ясности и отчётливости.

При обучении ребёнка новому слову при помощи картинки мы начинали с рассматривания изображённого животного и с беседы о нём. Так что ребёнок уже на первом занятии имел возможность усвоить новое слово. Интересным моментом при наименовании незнакомых животных является поведение малышей. Малыши, не зная названия, часто прибегали к называнию по сходству: барана и овцу называли козой, некоторые овцу называли собакой, ягнят — козлятками, старшие, если иногда и употребляли неправильное наименование, то с оговоркой: «Мне кажется», «Я думаю», но чаще отвечали: «Не знаю».

Несколько по-иному шло усвоение слов «чёлка», «грива», «вымя». У детей уже было наглядное представление об этих частях тела животного и даже, более того, существовали и слова для их обозначения. Слова «грива», «чёлка» заменялись словом «волосы». Наличие в детском лексиконе обозначающих слов делало их более смелыми и мешало усвоению нового слова. У детей всё время замечалась тенден-

¹ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, стр. 360.

ция к замене новых слов привычными для них старыми наименованиями.

Исследование показало, что путь овладения новым словом довольно длителен. Новое слово требует закрепления его в последующей работе, систематического упражнения и повторения. Здесь большое значение имела длительная экспозиция картинки.

Очень эффективным оказался приём сравнения с близким, сходным животным. Таковым оказалась коза. При сравнении барана с козой дети заметили у них много отличного и сходного. «У них даже детки похожи, — сказала одна девочка, — только ягнятки кудрявенькие, как барашки». Интересно у детей это обращение к знакомому. Часто производное у них становится первичным: «У барана шерсть как барашковый воротник», «как каракуль», «как шуба такая». Закреплению нового слова служили и другие приёмы: дидактические игры, описания по картинке, рассказы.

Мы старались не только упражнять ребёнка в произнесении слова на занятиях номенклатурного характера, но и немедленно включать слово в связную речь, чтобы оно вошло в детский обиход в разнообразных комбинациях с другими словами.

Подтверждением необходимости систематического повторения новых слов явились вынужденные перерывы в работе. Рассматривание с детьми картинок показало, что новые слова выпадали из детского лексикона, забывались детьми. Это выпадение было прямо пропорционально количеству предшествующих упражнений: чем больше мы закрепляли слово раньше путём разнообразных занятий, тем прочнее оно сохранялось в памяти ребёнка. Из детского словаря чаще выпадали слова, обозначающие предметы, для которых в прошлом опыте ребёнка существовали другие наименования. Так, слово «грива» дети опять заменяли словом «волосы», «вымя» — словом «сисички». Старое слово оказывалось более прочным, повидимому, по той причине, что более ранние впечатления детства, закреплённые активной речевой деятельностью, оставляли в памяти ребёнка более глубокий отпечаток. Это выпадение новых слов требовало повторных упражнений. При повторении использовались те же самые картинки и занятия, а также и новые. Повторения и последующая проверка усвоения новых слов показали, что предшествующие упражнения не прошли бесследно. Дети быстро вспоминали новые слова, для их повторного закрепления требовалось одно, редко два повторения. В сознании ребёнка следовательно были проторены какие-то пути, которые при повторном упражнении закрепляли и сохраняли слово на долгое время.

Проверка усвоения новых слов после летнего и частично осеннего перерыва показала, что новые слова сохранились в детском лексиконе и правильно используются детьми в их речи. Это уже — результат обучения. Следовательно, картинка является источником обогащения детского словаря, неся ребёнку слово вместе с конкретным представлением о предмете. Новое слово нуждается в закреплении его в детской памяти, в систематическом повторении с использованием для этого разнообразных картин и методических приёмов.

Результаты работы

В итоге нашей исследовательской работы мы достигли значительных результатов в развитии речи детей. Если на первых этапах работы речь детей была бедна, однообразна, в лексиконе детей отсутствовали необходимые слова, дети упогребляли неточные выражения, прибегали к указательным словам (тот, этот, такой и т. п.), дополняли

недостаток слов жестами: «У собаки ушки вот какие» (показывает), очень мало использовали прилагательные, существовал резкий разрыв между пассивным и активным словарём детей, то в конце исследования картина существенно изменилась. Дети научились свободно пользоваться имеющимся у них словарным запасом, связно излагать свои мысли, не затрудняясь в подборе слов, из детского лексикона почти исчезли описательные слова, у детей появилась потребность в употреблении разнообразных слов, правильных обозначений. Значительно увеличилось количество прилагательных, употребляемых детьми. Новые слова прочно закрепились в детском сознании и вошли в детский обиход. Исчез большой разрыв между пассивным и активным словарём детей. У детей возник интерес к слову, к его употреблению, что является необходимой предпосылкой для последующего школьного обучения, для развития способности учиться. У детей появились игры словесного характера, отражавшие проводимые с детьми занятия по картинке, появилась требовательность к своей речи и речи товарищей, стремление к правильному употреблению слова, потребность в оценке. Дети часто спрашивали: «А я хорошо сказал?», «Я правильно сказал?» Положительная оценка вызывала у детей удовлетворение. Появилась самокритичность, оценка своей речи: «Я неправильно сказал», «Я в другой раз лучше расскажу», «Можно мне ещё раз рассказать, я плохо рассказал» и т. п.

Следя за точностью своей речи, правильно употребляя слова, дети сохранили вместе с тем живость и непосредственность своего языка. Это мы считаем особой заслугой своего руководства, так как в процессе нашей работы был период, когда мы опасались, что дети утратят эти качества своей речи, будут чрезмерно осторожны и «боязливы» при употреблении слов, во избежание ошибок.

Достижения в речи детей проявились не только на занятиях с картинкой, но и во всей жизни детского сада. Воспитатели и даже отдельные родители отмечали повышение уровня развития речи детей.

Значительно изменилось и качество детских рассказов по картинке. От перечисления предметов и действий дети перешли к связному описательному рассказу, подчёркивающему основные характерные черты предмета, действия.

Контрольная проверка в конце лета рассказывания детей по картинке Шишкина «Утро в лесу» показала эту разницу. Приводим сравнительные примеры рассказывания девочки 6¹/₂ лет.

Рассказ в начале исследования:

«Мишки в лесу. Вот мишка, вот ещё мишка и ещё. Три мишки. Они в лесу живут. Деревьев в лесу много. Одно дерево сломалось. На дереве мишка стоит. Другой мишка смотрит».

Этот рассказ типичный для начала работы. Кроме фразы «они в лесу живут», весь рассказ сводится к перечислению изображённых на картинке животных и предметов, их действий, положения. Ребёнок пользуется неточным наименованием: «мишка» вместо медвежонок, причём медведица, как у многих других детей причислена к числу «мишек» (в пассивном словаре девочки, как показала дополнительная проверка, имелись слова: «медведица», «медвежата»), прилагательные отсутствуют. В рассказе преобладают простые односложные предложения, в построении фраз имеет место инверсия.

Рассказ в конце работы:

«Медвежата в лесу. Один медвежонок на дерево влез, стоит и смотрит, что в лесу делается. Другой медвежонок уцепился лапками за дерево и вниз слезть не хочет. А ещё медвежонок (всматривается в

картинку), или нет, это их мама, большая, чёрная, смотрит на них и смеётся: «Какие они смешные». Медвежатки хорошенькие, толстенькие, у них шерстка пушистая. Они в лесу живут дремучем. В дремучем лесу всегда медведи бывают. Деревья здесь высокие, превысокие, даже темно, а там (показывает на картину), солнышко светит. Медвежатки с мамой туда пойдут».

Это пример уже описательного рассказа. Девочка осмысливает изображённую ситуацию и стремится объяснить действия животных на картинке с точки зрения своей детской логики: «Мама смотрит на них и смеётся». В рассказе девочка употребляет более сложные, правильные по построению предложения, появились прилагательные. Точность в употреблении слова связывается с повышенной наблюдательностью: девочка всматривается в картинку и узнаёт медведицу.

Проводимое летом рассказывание по картинке показало, что рассказы детей, с которыми велась систематическая работа в процессе исследования, выгодно отличались от рассказов, включившихся в группу на летний период детей, как по богатству и правильности языка, так и по чёткости и логической последовательности рассказа, по структуре речи. Надобность в картинке как средстве активизации детской речи в связи с программным содержанием, отпала. Дети активно использовали свой словарный запас и без картинки. Описательные рассказы по картинке оказали воздействие на рассказы детей о реальных предметах, об игрушках, а также и на рассказы без иллюстративного материала. Следовательно, словарная работа оказала воздействие и на другие стороны детской речи.

Путём сочетания работы со всем коллективом и работы с отдельными детьми, нам удалось на определённом программном материале добиться у всех детей примерно одинакового уровня развития детского словаря.

Наша работа оказала положительное влияние не только на развитие детской речи, но и на поведение детей, на выработку у них качеств, необходимых для успешного систематического обучения в школе. У детей возникли интерес к занятиям, серьёзное отношение к ним, требовательность к себе. Занятие связывалось у детей не только с умственной деятельностью, но и с определёнными требованиями к поведению; выработались более устойчивое произвольное внимание, способность внимательно следить в процессе занятия за указаниями воспитателя и речью товарищей, слушать их не перебивая, дополнять в случае необходимости, ждать своей очереди высказаться. У детей появилось критическое отношение к дополнениям: «Это уже говорили», «Ты новое расскажи», — можно было услышать на занятиях.

Способность следовать указаниям воспитателя, точно выполнять их, выработалась не сразу, и мы считаем, что в выработке её большую роль сыграли ясность, чёткость требований, предъявляемых детям, продуманность указаний с постепенным усложнением их, проведение дополнительных занятий. Основываясь на положении Ушинского, что «хорошо понятый вопрос есть уже половина ответа», мы старались продумать каждый вопрос, и, если замечали, что он оказывался трудным на достигнутом детьми этапе развития или формулировка его не соответствовала пониманию детей, немедленно расшифровывали его при помощи дополнительных вопросов.

В соответствии с выработывавшейся у детей способностью легко следовать указаниям воспитателя, изменилась и роль воспитателя-экспериментатора. Если в начале работы воспитатель являлся не только активным руководителем, но часто даже и участником занятия

(задавал вопросы, прибегал к пояснениям и указаниям, широко использовал образец), то в конце работы он как бы отодвинулся в сторону, предоставляя более широкие возможности проявлению активности и самостоятельности детей. Своими указаниями и пояснениями воспитатель наталкивал детей на самостоятельное разрешение поставленной перед ними задачи: «Ты подумай как лучше сказать», «Посмотри внимательнее, может быть догадаешься», «Придумай сама» и т. п.

У отдельных детей появилось ярко выраженное стремление к самостоятельности: «Подождите, не говорите, я сам», «Я сам придумаю слово», «Я по-другому хочу рассказать» и т. д., в сочетании со способностью точно выполнять требование воспитателя. Здесь полностью подтвердилось положение Ушинского о том, что «Систематичность в упражнении должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем более развивается дар слова, тем самостоятельнее должны быть их упражнения»¹.

Эти качества проявлялись у детей и в других занятиях, которые воспитатель старался приводить возможно чаще и систематичнее.

V. Использование разных типов картинки и требования к ней

Использование разных типов картинки в зависимости от цели обучения являлось также одной из задач нашего исследования. Мы исходили из предположения, что картинки различных типов, по-разному влияя на речь детей, требуют разнообразного использования их при обучении ребёнка дошкольного возраста родному языку.

Существует органическая связь между словесным и изобразительным материалом, т. е. картинкой. Правильность этого утверждения подтверждается исследованиями Г. Т. Овсепян и Р. И. Жуковский. Так, Овсепян в своей работе пишет: «Помимо содержания картинки, существенно влияет на тип рассказа также и «жанр» картинки: некоторые картинки имеют тенденцию вызывать тот или другой вид ответа. Представьте себе лишённый сюжета натюр-морт. Что можно дать по такой картинке, кроме перечисления? Или возьмём насыщенную движением динамическую картинку... и мы получим описание действия»².

Отсюда мы делаем педагогический вывод, что картинки разного типа должны использоваться по-разному, в связи с различными задачами обучения родному языку. Разрешение данной проблемы будет способствовать уточнению вопроса о создании определённого дидактического материала и его использовании в зависимости от характера и цели обучения, а также поможет установить принципиальный подход к картинкам различного характера и даст ряд практических указаний о целесообразном их применении.

При проведении эксперимента мы взяли картинки двух типов: «предметные» и «сюжетные». «Предметные» картинки представляли собой изображения отдельных животных в статичном или динамическом положении или группы животных («многопредметные» картинки). «Сюжетные» картинки содержали изображение какого-то эпизода, интересной ситуации, где главными действующими лицами были животные. Например: три щенка гонятся за мышкой, один из них упал; кот пьёт воду из-под крана; дети катаются на лошади и т. п. При отборе кар-

¹ Ушинский К. Д., Педагогические сочинения, т. II, стр. 9.

² Овсепян Г. Т., Развитие наблюдения у ребёнка. «Учёные записки Института им. Герцена», т. XVIII, Л., 1939, стр. 32.

тинок мы подбирали картинки с чётким реалистическим изображением животных; с целью проверки того, насколько легко дети узнают животных, мы брали также условные изображения, картинки, где животные давались в необычных положениях (в ракурсе), картинки с большим количеством предметов и деталей. Художественность картинки являлась обязательным требованием при отборе материала.

Проведённый нами эксперимент доказал правильность нашего предположения о взаимозависимости типа картинки и целевой установки занятия, упражнения. Неоднократная проверка полученных результатов показала, что для упражнений в номенклатуре следует использовать «предметные» картинки. Причём для упражнения в названиях предметов (в нашем исследовании — животные), их частей, качеств, т. е. в употреблении существительных и прилагательных, предпочтительны картинки, где животные даны в статике; для упражнений в обозначении действий (глаголы) — изображения животных в динамике.

«Сюжетные» картинки вызвали у детей желание поговорить об изображённой ситуации, о сюжетной динамике действия. Переключение детей на перечисление, называние и описание предметов является здесь не нужным и даже, по нашему мнению, вредным. В нашем исследовании, когда мы давали детям картинку из книги Чарушина «Васька, Бобка и Крольчиха», на которой изображён большой пушистый кот, собирающийся пить воду из-под крана, вопросы: «Какой кот?», «Где у него когти?», «Какая у него шерсть?» и т. п. оказались бы явно неуместными. Детей интересовало другое: будет ли кот пить воду из крана, кто открыл кран и пр. Здесь экспериментатор должен был пойти совсем по другому пути активизации детской мысли и слова. Здесь уместнее оказалась беседа, являющаяся переходной к повествовательному рассказу: «А как вы думаете, кто открыл коту кран?», «Напился он или нет?» Подобного рода вопросы вели к активным речевым высказываниям детей, вызвали оживлённый обмен мнениями.

Аналогичное явление наблюдалось и при рассматривании картинки с изображением трёх щенят, догоняющих мышку. Вопросы номенклатурного характера о том, какие щенки, каков их внешний вид, вызвали отрицательную реакцию детей, они переключались на другое: смеялись над упавшим щенком, интересовались, поймут ли щенята мышку («Ой, ой, они сейчас мышку поймут», «Какой смешной этот щенок, так и повалился» и т. п.). Даже на первых занятиях, когда в речи детей преобладали перечисления, по сюжетным и динамичным картинкам дети рассказывали об изображённой ситуации, стремились осмыслить её.

«Сюжетная» картинка наталкивает ребёнка на рассказ, связанный с интерпретацией действия. Её следует использовать для упражнений и развития связной речи. «Предметные» картинки располагают детей к занятиям номенклатурного характера, связанным с перечислением и описанием качеств и особенностей изображённого объекта. Поэтому занятия по активизации, уточнению и обогащению детского словаря, связанные с упражнениями в номенклатуре, предполагают использование «предметных» картинок¹.

Следовательно, различные типы картинок должны по-разному использоваться воспитателем в зависимости от цели, которую он ставит перед собой при проведении того или иного занятия. Органическая связь типа картинки с методами и приёмами её использования — обя-

¹ В дальнейшей своей работе мы предполагаем, помимо использования картинки в словарной работе, осветить вопросы развития связной речи, используя для этой цели рассказывание по картинке.

зательное условие правильно организованной работы по развитию речи детей.

Шаблонное использование картинок разного типа приводит к отрицательным явлениям в развитии речи детей. Так, в нашем исследовании, занимаясь длительное время выявлением детского словаря, мы использовали однообразную методику; требовали от детей возможной точности описания, номенклатуры. Это привело к тому, что у детей появилась совершенно недопустимая «боязнь» пропустить совершенно несущественные детали, стремление назвать и описать всё за счёт связного рассказа о сюжете. Ребёнок начинал рассказ с определённым сюжетом, а затем, как бы спохватившись, переключался на перечисление отдельных животных и их признаков, чрезмерно заботясь о точности своего словаря за счёт связности и сложности построения речи. Приводим пример такого рассказа по картинке Чарушина — Большой пушистый кот возле крана, из которого льётся вода.

Геня (6½ л.): «Вот идёт раз котик по кухне и видит кто-то кран открыл. А из крана вода идёт, идёт. А коту давно пить хочется. Он прыгнул на табуретку, встал лапами на раковину и стал пить. Так и напился. Здесь нарисовано, как кот пить собирается. Кот серый, пушистый, хвост у него кверху торчит. У него усы. Шерсть пышная, в полосочку. Лапки вот. А на них когти. У кота ушки. Глаза большие зелёные, или нет, серые. Здесь табуретка стоит. А здесь кран. И вода из крана бежит».

В первой части это — связный сюжетный рассказ. Ребёнок пользуется правильно построенными предложениями, а затем переходит к добросовестному перечислению качеств кота и отдельных предметов, и его речь спускается на более низкий уровень.

Аналогичное явление наблюдалось и в детском рассказе, приведённом в книге Е. И. Тихеевой «Развитие речи дошкольника»¹. Девочка от связного рассказа переходит к перечислению предметов и их качеств, т. е. речь её снижается по своему качеству. Такие примеры и в нашем исследовании были не единичны. Дети, привыкнув к несколько однообразным требованиям воспитателя, с описательного или даже фабульного рассказа переключались на формальное перечисление внешних признаков животных. Такого рода факты предостерегают нас от применения шаблонных стереотипных методов использования картинки, так как это отражается на детской речи.

К картинкам, используемым для словарной работы, необходимо предъявлять чёткие требования обязательной реалистичности, ясности и отчётливости изображения. Условные изображения животных при эксперименте мешали детям узнавать животное, отличать его характерные признаки. Так, очень условное изображение барана из книги Е. Чарушина «Домашние животные» вызывало у некоторых детей недоумение: «Не пойму кто: нето баран, нето собака. Чудной какой-то. Лучше дайте другую картинку». Чем моложе дети, тем больше мешает им эта условность в распознавании животного. Такое же затруднение создавали изображение животных в необычных положениях (в ракурсе) и заслоняемость одних предметов другими. Дети, рассматривая стадо в альбоме Пластова «Домашние животные», где применяются эти приёмы изображения, не узнавали отдельных животных: овцу называли верблюдом, барана — козой, коровой и т. п.²

¹ См. указанную книгу, стр. 55—56.

² Там же, стр. 44.

Точно так же следует предостеречь от применения картинок с чрезмерным нагромождением деталей, несущественных предметов. Это отражается на восприятии объектов и отрицательно влияет на детскую речь. От главного дети отвлекаются к второстепенному, их внимание распыляется, и воспитателю трудно направить их мысль по пути обучения.

Исследование показало, что для различных целей словарной работы необходимо создание серии дидактических картинок. В частности, тема «Домашние животные» требует для городского ребёнка создания серии картин с изображением животных в различных положениях с соблюдением вышеуказанных условий, причём необходимо включить в эту серию, наряду с «предметными», и «сюжетные» картинки.

Применение при исследовании приёма сравнения также выдвинуло определённые требования к картинкам. Основным требованием является единообразие. Что следует понимать под этим термином? Единообразными картинками для сравнения являются такие, где предметы (в данном случае — животные) даны в правильном масштабном соотношении, одинаковые по окраске, в одинаковом положении, лучше в статике. Как показало исследование, дети дошкольного возраста особенно реагируют на цвет, величину, положение в пространстве. При сравнении они в первую очередь отмечают эти моменты, а затем уже наиболее существенное, характерное. Так, при первоначальных исследованиях, когда единообразию картин не было уделено соответствующего внимания, дети в первую очередь отмечали цвет: «корова чёрная, а коза белая», «кошечка серенькая, а собачка коричневая» и т. п. Они даже отмечали незначительную разницу в цвете: «У лошади хвост весь чёрный, а у коровы немного белый», «У козы на ногах немного чёрненькое, а у свиньи нет».

Затем дети обращают внимание на величину: «Корова большая, а свинья маленькая», «Собака побольше, а кошка поменьше». Причём часто во внимание принимается масштабное соотношение животных, изображённое на картинках. Так, сравнивая кошку с охотничьей собакой, дети говорили: «Кошка большая, а собака маленькая», основываясь на непосредственном восприятии: кошка на картинке была изображена в крупном плане, заполняла всю картинку, в то время как собака была изображена сильно уменьшенной. Эта ошибка непосредственного восприятия встречалась чаще у детей более младшего возраста. Такое ошибочное представление, основанное на ложной наглядности предмета, особенно опасно в младшем возрасте, так как может привести к искажению правильных представлений о предметах и явлениях.

VI. Выводы

Результаты проведённой нами экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

1. В развитии детской речи, в частности, в работе над словарём ребёнка старшего дошкольного возраста, обучение играет большую роль. Оно состоит из прямого сообщения новых понятий и соответствующих слов и из уточнения и активизации имеющегося у детей словаря. Программа обучения ребёнка строится на основе «Руководства для воспитателей детского сада» с учётом имеющихся у детей представлений и лексикона.

В процессе словарной работы обучение начинается с выявления и активизации детского словаря, уточнения и приведения в систему не-

точных представлений, а затем уже предполагается прямое обучение новым словам, расширение представлений и словарного запаса.

2. Основой для обогащения детского словаря служат конкретные впечатления от окружающей действительности.

3. В процессе словарной работы картинка играет большую роль, но эта роль меняется в зависимости от задачи словарной работы. При активизации и уточнении детского словаря картинка выступает как вспомогательный материал, помогающий ребёнку мобилизовать и уточнить свой прошлый опыт. При обогащении словаря представлениями, которых ребёнок не может наблюдать в ближайшем окружении, она выступает как первичный материал, несущий ребёнку новое слово вместе с представлением. Поэтому при осуществлении второй задачи важно обеспечить максимальную правильность и отчётливость изображения, а также, по возможности, дать ребёнку несколько картин, показывающих предмет в разных положениях.

4. Планово организованная систематическая работа над словарём ребёнка, базирующаяся на определённом программном материале и точном знании словаря ребёнка, с применением картинки и разнообразных приёмов обучения, оказывает большое влияние на общее развитие речи ребёнка, воспитывает у детей интерес к слову, способность к свободному использованию своего словарного запаса, получению и передаче знаний. В процессе обучения ребёнка родному языку развивается не только его речь, но и другие качества, необходимые для обучения в школе: устойчивость внимания, способность следовать указаниям воспитателя, навыки организованного поведения во время занятий.

5. Правильно применяемые методы обучения поднимают ребёнка на более высокую ступень развития. Более высокий уровень развития, в свою очередь, требует применения новых более сложных методов и приёмов обучения. В процессе обучения повышаются требования, предъявляемые к детям, и соответственно этому изменяется роль воспитателя: более активный на первых шагах обучения, он в дальнейшем предоставляет большую активность и самостоятельность самим детям.

6. Благоприятным условием для развития речи детей следует считать атмосферу бодрости и непринуждённости в группе. Такая атмосфера создаётся внимательным, заботливым отношением воспитателя к речи ребёнка, его заинтересованностью в детских достижениях и одновременно воспитанием у детей внимательного и чуткого отношения друг к другу. Необходимо чувство меры в работе над исправлением речи детей. Чрезмерное подчёркивание детских ошибок может привести к тому, что ребёнок потеряет интерес к обучению, замкнётся, станет молчаливым. Непринуждённость занятий в сочетании с требовательностью, интерес к речи ребёнка, вера в его силы, готовность воспитателя прийти к нему на помощь в затруднительных случаях оказывают положительное влияние на речь ребёнка.

РОЛЬ БЕСЕДЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СОВЕТСКОГО ДЕТСКОГО САДА

Е. И. РАДИНА

кандидат педагогических наук

Введение

Одним из существенных моментов в разработке проблемы обучения является вопрос о применении в обучении разнообразных активных методов. Языку принадлежит ответственная роль в познании ребёнком реальной действительности, в формировании его понятий. Словесные методы, при правильном их сочетании с конкретными наблюдениями и деятельностью, играют большую роль в образовательно-воспитательной работе с детьми. Одним из эффективных словесных методов является беседа — целенаправленное обсуждение с детьми каких-либо явлений. «Руководство для воспитателя детского сада» (изд. 1945 г.) подчёркивает необходимость и целесообразность использования метода беседы при обучении детей среднего и старшего дошкольного возраста. Анализ опыта показывает, что метод беседы сравнительно мало применяется в детских садах из-за его сложности для воспитателей: трудно удерживать до конца беседы внимание детей, не давать им уклоняться от темы, трудно привлекать их всех к активному участию.

У менее опытных воспитателей беседы проводятся эпизодически, от случая к случаю, и нередко приобретают характер лишь формального увеличения словесных познаний. В беседах обычно участвуют наиболее общительные дети.

Причиной всему этому является недостаточная разработанность вопроса о методе беседы и отсутствие (за последние годы) соответствующей литературы.

Правда, вопросы методики беседы освещались неоднократно в педагогической литературе в разное время и с разных позиций, но беседа, как один из методов воспитания и обучения детей в советском детском саду всё же не получила ещё должной разработки.

1. Задачи, организация и методика исследования

Задача нашего исследования, посвящённого методу беседы, состояла в следующем:

1. Установить опытным путём воспитательно-образовательное влияние беседы на развитие детей старшего дошкольного возраста; выяснить роль бесед в расширении детского кругозора, уточнении понятий, развитии мышления и навыков речи.

2. Проверить на опыте педагогической работы условия и формы организации бесед и руководства ими (отбор программного содержания, для освоения которого важно применение бесед; связь бесед с другими методами обучения; приёмы руководства коллективом и отдельными детьми).

Чтобы ответить на поставленные вопросы, нами была организована экспериментальная педагогическая работа в старших группах двух детских садов Москвы¹. Параллельно опыт постановки проведения бесед и сбор контрольного материала проводились силами актива воспитателей (при Московском городском дошкольном кабинете) ещё в восьми детских садах.

Основным методом работы был избран педагогический эксперимент. Под нашим руководством проводились систематическое планирование бесед в течение всего года, опытная разработка отдельных бесед в разных вариантах и последующая проверка их в воспитательной работе с детьми. Беседы велись систематически 2—3 раза в месяц, дословно протоколировались с учётом поведения ребёнка в целом (проявления заинтересованности, утомления и т. п., выраженные в мимике, жестах). Кроме того, воспитатели вели дневники, в которых фиксировались высказывания, поступки, игры, занятия детей, отражавшие материал бесед.

С целью выявления представлений детей и их способности к суждениям и умозаключениям была выделена группа детей, с которой мы провели психологический эксперимент с использованием специально подобранных серий картинок.

За период с 1 октября 1946 г. по 1 августа 1947 г. был собран материал 100 бесед, проведённых в старших группах детского сада. Под постоянным наблюдением было 62 ребёнка экспериментальных детских садов и свыше 200 — в контрольных группах. Материал охватывает старший дошкольный возраст (6—7 лет).

II. Значение бесед в воспитательно-образовательной работе советского детского сада

Вопрос о значении и месте беседы в воспитательной работе с детьми, о её сочетании с другими методами решался разноречиво и часто односторонне.

Буржуазная педагогика рассматривает метод беседы то в плане узко умственного, то в плане морального воспитания, не устанавливая их взаимосвязи (беседы о морали во французских материнских школах, образовательные беседы в фребелевских детских садах). Ложно разрешая вопрос о взаимосвязи между словом и жизненным опытом, причём приоритет принадлежит слову, идеалистическая педагогика использует метод беседы как схоластическое натаскивание детей на чисто словесные познания и сентенции буржуазной морали.

Современная буржуазная педагогика или совсем не ставит вопроса об использовании метода беседы как средства общения между детьми, или ставит этот вопрос формально (американский детский сад).

Совершенно иначе подходит советская педагогика к вопросу о воспитательном значении метода беседы — она признаёт за ним большую ценность как в деле умственного, так и нравственного воспитания.

Беседа с маленькими детьми, в первую очередь, является методом

¹ Детский сад № 27 Трёхгорной мануфактуры и детский сад № 11 Таганского района г. Москвы.

уточнения и систематизации представлений, полученных ребёнком в процессе его повседневной жизни.

«Сократический метод, — говорит К. Д. Ушинский, — внося свет в тёмную голову, сводит мало-помалу в рассудочную систему, ясную для сознания, всё, что хранилось во мраке этой головы и, тем самым, отдаёт во власть сознания материалы, случайно и отрывочно накопленные памятью»¹.

Ведя беседу, воспитатель помогает ребёнку полнее, глубже воспринять действительность, обращает его внимание на то, что обычно не осознаётся ребёнком.

Для беседы характерно то положение, что в ней воспитатель лишь в малой мере сообщает детям новые знания, факт, имеющий место при чтении и рассказывании. В беседе взрослый, своими вопросами направляя мысль детей по определённому руслу, как бы помогает думать ребёнку, наталкивает его на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения. Для неокрепшего ума ребёнка это крайне важно. Но научить ребёнка самостоятельно мыслить гораздо сложнее, чем сообщать ему готовые знания. Вот почему многие воспитатели охотнее рассказывают и читают детям, чем беседуют с ними.

Ценность беседы заключается именно в том, что взрослый в ней учит ребёнка логически мыслить. Правильно построенные беседы помогают ребёнку-дошкольнику постепенно подняться от конкретного способа мышления на более высокую ступень простейшего абстрагирования, что чрезвычайно важно для подготовки ребёнка к школьному обучению. Но в этом и большая трудность беседы как для ребёнка, так и для руководителя беседой — воспитателя.

Беседа, в которой ребёнок должен производить некоторые более отвлечённые умственные операции (припоминания, простейшего анализа, суждения, обобщения), конечно, сложнее, чем занятия с конкретными материалами, пособиями.

Беседа является большой школой для развития детской мысли, это подчёркнуто Коменским, Песталоцци, Ушинским, Одоевским и красной нитью проходит в работах Л. К. Шлегер, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флёриной.

С развитием детского мышления тесно связано развитие речи ребёнка. В беседе воспитатель учит ребёнка ясно выражать свои мысли в слове. В беседе развивается умение слушать, понимать собеседника, давать на поставленные вопросы понятные для окружающих ответы.

В беседе развивается связность детской речи, так как вопросы воспитателя требуют более распространённого описания виденного, пережитого. Во многих документах, предназначенных для воспитателя, вопрос о беседе освещается, главным образом, в плане развития речи. Так, например, в программе советского детского сада беседы помещены в разделе языка; методика проведения бесед освещена в руководствах по развитию речи (Е. И. Тихеева «Развитие речи дошкольника», Е. А. Флёрина «Живое слово в дошкольных учреждениях»). Таким образом, в методической литературе по дошкольному воспитанию сильно подчёркнут именно речевой момент беседы. Это создаёт некоторую односторонность в понимании метода её проведения.

Дело, конечно, не в том, в каких разделах различных программно-методических документов будет помещён метод беседы, а в том, чтобы он не понимался односторонне, так как это снижает его ценность.

¹ Ушинский К. Д., Избранные педагогические сочинения, т. II, М., Учпедгиз, 1939, стр. 205.

Важное значение бесед для умственного воспитания ребёнка — несомненно и достаточно доказано во всех трудах, посвящённых этому вопросу. Признавая целиком это значение, мы в нашем исследовании исходили из предположения, что значение метода беседы в дошкольном воспитании в действительности шире и глубже. Беседы, являясь ценным методом умственного воспитания, не менее важны и в деле нравственного воспитания, формирования взглядов и качеств советского ребёнка.

Надо научить ребёнка не только наблюдать и ясно видеть, но и выработать в нём определённое отношение к фактам окружающей действительности.

Уже в дошкольном возрасте беседы могут способствовать формированию коммунистической направленности и влиять на поведение детей.

В беседах создаётся тесный контакт между детьми и воспитателем, в беседах воспитатель имеет возможность выявить ориентировки, интересы и запросы детей и влиять на них.

В условиях советского воспитания детей беседа должна быть использована как очень важное средство коллективного общения детей.

Об этом говорят в своих работах по вопросу о беседе Е. И. Тихеева и Е. А. Флёрина. Однако это положение в конкретной методике проведения беседы ими мало раскрыто.

В беседе воспитатель объединяет детей вокруг общих интересов, возбуждает их интерес друг к другу, опыт одного ребёнка делается общим достоянием. У детей вырабатывается привычка слушать собеседников, делиться с ними своими мыслями, высказываться в коллективе. Следовательно, с одной стороны, здесь развивается активность ребёнка в коллективе, с другой, — способность его к известной сдержанности.

Таким образом, беседа может быть ценным методом не только умственного воспитания и развития речи, но и средством нравственного воспитания. Образовательный характер бесед имеет и большое воспитывающее значение.

Беседа достигает своей цели только при условии очень чёткой организации и продуманной методики её проведения. В нашем исследовании нам важно было установить, при каких условиях и приёмах руководства беседа протекает наиболее продуктивно.

III. Содержание бесед в старшей группе детского сада

Одним из важнейших был вопрос: на каком конкретном содержании развёртывать беседу? Содержание должно быть педагогически ценным, способствовать осуществлению задач коммунистического воспитания и, вместе с тем, посильным, психологически близким ребёнку-дошкольнику.

Соблюдение последнего условия особенно необходимо для того, чтобы беседа протекала активно, пробуждала мысль ребёнка, помогала удерживать его внимание и оставила бы глубокий след в его сознании. Вопрос о доступности содержания бесед для маленьких детей не раз освещался в педагогической литературе.

Коменский и Песталоцци рекомендуют в отборе содержания для разговоров с маленькими детьми, в первую очередь, руководствоваться

принципом доступности материала — итти от близкого к более далёкому, от простого к сложному и др.

Песталоцци рекомендовал матери обращать внимание ребёнка на самые близкие и простые вещи. Он советовал начинать беседы с анализа своего собственного тела. Этому посвящены 10 упражнений, данных им в «Книге для матерей».

В русской педагогике тематика бесед с маленькими детьми была первоначально разработана В. Ф. Одоевским. В его пособии для родителей и воспитателей — «Наука до науки», «Книжка дедушки Ирины», — вся первая часть состоит из «Вопросника», в котором детально разработан ряд бесед.

«Главное, — говорит Одоевский, — чтобы говорить с ребёнком о том, что у него перед глазами, за что он, так сказать, может ухватиться руками»¹. Он предлагает такие темы-вопросы, как «рука, нога, стол, стул»; фигурирует и немного более широкая тематика: «комната, пища, цветы, домашние животные, часы; что легче? что выше? печка топится» и т. д. Одоевский берёт наиболее близкие и интересные для ребёнка темы. Методом беседы с детьми Одоевский стремился дать «гамму понятий», доступных детям дошкольного возраста.

В сборнике под ред. Л. К. Шлегер и С. Т. Шацкого разработан богатый материал для многих бесед, касающийся исключительно природной тематики (растения, животные, сезонные явления). Авторы также исходят из положения, что говорить можно лишь о том, что дети видели, видят, могут увидеть каждый момент», «говорить же о том, что они не могут видеть, нельзя. Нельзя, например, в деревне говорить о трамвае или самолёте, в городе — о море или горах. То-есть, говорить-то ещё можно с целым рядом иллюстраций, но всё же никогда настоящего впечатления не будет»².

Е. И. Тихеева также рекомендует отправляться в беседах от предметов, непосредственно действующих на внешние чувства детей: «Материалом для таких упражнений могут служить предметы, находящиеся в комнате, части человеческого тела, предметы питания, одежды, всё, что находится в поле, в саду, животные, растения, поскольку они знакомы детям»³.

Таким образом, у всех перечисленных авторов основной принцип отбора тематики это — наличие у ребёнка совершенно конкретного чувственного опыта о явлениях, которые становятся предметом беседы, это — непосредственная физическая близость обсуждаемых явлений.

В сборнике под редакцией Л. К. Шлегер и С. Т. Шацкого утверждается, что невозможно с ребёнком говорить о том, чего он сам не видел, не ощущал.

В какой степени этот принцип сохранил свою силу в настоящее время? Можно ли со старшими дошкольниками говорить только о том, что их непосредственно окружает или возможна и более широкая тематика? Можно ли с городским ребёнком говорить о сельской жизни, которой он не видел? Можно ли сельскому ребёнку говорить о городском быте, транспорте? Можно ли детей знакомить с жизнью разных народов СССР? Много аналогичных вопросов встаёт ежедневно в педагогической практике и, в частности, при отборе тематики для бесед.

¹ Цитировано по неопубликованной диссертации И. В. Чувашева «В. Ф. Одоевский».

² «Материал для бесед с маленькими детьми» под ред. Шлегер Л. К. и Шацкого С. Т., вып. II, 1913.

³ Тихеева Е. И. Развитие речи дошкольника. Учпедгиз, 1937, стр. 40.

Несомненно, с ребёнком надо говорить прежде всего о знакомом ему, физически близком. Чувственный опыт ребёнка и сопровождающее этот опыт поясняющее слово воспитателей формируют конкретное познание детьми действительности. Высказывать самостоятельное суждение ребёнок может о материале ему знакомом.

Принцип итти «от простого к сложному», «от близкого к далёкому», конечно, целиком сохраняет своё значение, но он должен быть конкретизирован в условиях нашей действительности. Содержание «простого и сложного, близкого и далёкого» в эпоху социалистического расцвета техники, культуры изменилось. Наш ребёнок не живёт в условиях замкнутого семейного уклада. Картинка, широко распространённые детские книжки, детские радиопередачи, игрушки, иллюстрации в газетах и журналах, богатая общественная жизнь, которую советский ребёнок наблюдает непосредственно на улицах (в дни демонстраций, выборов и т. д.), — всё это рано раздвигает горизонты нашего ребёнка, расширяет круг его представлений и понятий, будит новые интересы. Отдалённое и сложное становится психологически близким и понятным. Вспомним игры, разговоры, рисунки детей в годы Великой Отечественной войны. Величие, героика, подвиги советского народа и армии, эти очень сложные понятия были близки и по-своему понятны нашим маленьким детям.

А какими содержательными были игры и разговоры детей во время перелёта трёх отважных лётчиц, или работы героев-лётчиков по спасению полярной группы! Радио, газеты, переживания и разговоры взрослых сделали для 5—6-летних детей близким то, что фактически является сложным и физически недостижимым для малыша.

Мы считаем, что только та беседа окажется педагогически ценной, которая, опираясь своим содержанием на имеющиеся знания и опыт детей, сумеет захватить их, пробудить активную работу мысли, возбудить интерес к дальнейшим наблюдениям и самостоятельным выводам и которая в то же время поможет выработать у ребёнка определённое отношение к обсуждаемым явлениям. Именно такая беседа будет в какой-то мере влиять на поведение детей. Тема должна быть близкой, отталкиваться от детского жизненного опыта, знаний и интересов. Каждая беседа, вместе с тем, должна сообщать детям что-то новое: давать некоторые новые знания или показывать знакомое в новом аспекте.

Простая констатация уже знакомых детям фактов не даёт никакого толчка для прогрессивного развития мысли ребёнка. Ребёнок в процессе жизненных наблюдений не раз видел стул, его спинку, ножки, сидение, и беседа, расчленяющая этот стул на части, ничего в сознании ребёнка не прибавит (кроме разве номенклатурной точности). Такая беседа заранее обречена на неудачу. Незачем делать предметом обсуждения то, что не требует никаких объяснений.

Это, конечно, не значит, что такие темы, как «стол», «рубашка» и тому подобное не могут фигурировать в беседах с детьми 6—7 лет. Но в развёртывании конкретного содержания этих тем должно быть не расчленение предметов на частности и называние этих деталей (у рубашки есть ворот, рукава, пуговицы; у стола — крышка, ножки, ящики и т. д.), а нечто такое, до чего дети дошкольного возраста своим собственным разумом, путём наблюдений, ещё не дошли и вряд ли сами дойти сумеют. Например, такие вопросы, как «Из чего сделан

предмет? Как он делается? Кем сделан?» — обязательно требуют пояснения взрослого.

Ребёнок наблюдал, из разговоров знает, что ворона и воробей остаются зимовать, а многие птицы улетают. Что с ними случилось, куда они девались, почему одни улетают, а другие нет — до этого ребёнку самому трудно дойти, и это требует пояснения. Таким образом, содержанием беседы должны быть явления, в основном, знакомые ребёнку, но требующие дополнительных пояснений, поднимающие сознание ребёнка на более высокую ступень знания.

Естественно, встаёт вопрос, можно ли говорить с детьми о том, «за что они не могут ухватиться руками», чего не было в их чувственном опыте, нет в ближайшем окружении? Перед нами этот вопрос встал в связи с двумя темами: «Жизнь разных народов в СССР» и «О большом городе» (для сельских детей). Материал этот включён в программы советского детского сада, но можно ли беседовать с детьми о том, чего они сами не видели, смогут ли они в такой беседе быть активными, высказываться, делать догадки, умозаключения, суждения?

Когда мы подошли к этому вопросу экспериментально, то оказалось, что беседы на эти темы были достаточно оживлёнными и показали нам, как много уже было накоплено в опыте и знаниях детей, отталкиваясь от чего можно было провести беседу.

Возьмём конкретно беседу о Грузии и грузинах. Много, конечно, детям было неизвестно. Но все 6—7-летние дети знали, что наш любимый вождь товарищ Сталин родился в Грузии. И это сразу сделало эту далёкую республику понятной и близкой. Когда воспитательница во время беседы прочитала детям стихи, где были такие строки:

«Дети Грузии счастливой
Вам привет передают»

и спросила: «Почему Грузию называют счастливой», то дети в один голос ответили: «Там Сталин родился». «А теперь мы счастливые, — сказал Витя, — теперь Сталин в Москве живёт».

Совместно с детьми мы выяснили, что плоды, которые они так любят: мандарины, лимоны, виноград, чернослив, — присылают из Грузии, что чай, который все дети пьют (этот напиток им хорошо известен), тоже из Грузии (это было для них новостью). Далее оказалось, что у многих детей родные, побывали на курортах или в санаториях Кавказа, что все дети видели и знают бамбуковые лыжные палки, удилища, пальмы (в детском саду росли небольшие пальмы) и т. д.

Таким образом, эта, казалось бы, сложная тема о далёкой Грузии опиралась на достаточно богатый жизненный опыт и знания детей; дети были в беседе активны, проявляли большую заинтересованность, так как в беседе, в показанных детям иллюстрациях, кроме уже знакомого, было много необычного и нового.

Второй опыт относится к нашим наблюдениям над сельскими детьми. Можно ли с нашими сельскими детьми говорить о жизни города, о трамваях, метро и т. п.?

В упомянутых сборниках 1913—1914 гг., выпущенных под редакцией Л. К. Шлегера и С. Т. Шацкого, говорится, что такие темы бесед недопустимы, так как они недоступны пониманию детей.

В опыте большинства советских сельских детей есть много таких впечатлений, пользуясь которыми, можно сделать понятными и темы о городской технике, транспорте и т. д.

Нам пришлось проводить беседу о городском транспорте с детьми отдалённого села, находящегося в 90 километрах от железной дороги и в 5 километрах от паромной пристани.

Для детей диковинкой казался «трамвай» («дом на колёсиках»), который им был показан на картинке. Но очень скоро они уяснили себе, что это за «дом» и почему «тележка» едет без лошади.

У них в колхозе был фургон полевой бригады. В этом фургоне выезжала и жила на отдалённых участках бригада трактористов и комбайнеров. Но фургон сам не передвигался — его везли лошади или трактор. Все дети видели трактор и автомобиль, которые «едут сами», без лошади. Поэтому дети поняли, что и трамвай может двигаться без лошади.

Беседа эта протекала очень живо. Дети задавали много вопросов и сами рассказывали о виденных ими автомобилях, пароходе; некоторые из детей ездили с родителями по железной дороге и рассказали о своих впечатлениях.

Так, исходя из опыта и знаний детей, пользуясь аналогиями, оказалось возможным беседовать с детьми о незнакомом и далёком. Конечно, знания, полученные в этих беседах, были самыми элементарными, но они всё же расширяли умственный горизонт детей. Чем меньше ребёнок, тем больше должны быть связаны беседы с его непосредственными наблюдениями. С детьми 4—5 лет тематика бесед должна быть очень конкретной и касаться самых близких им явлений и предметов.

Беседы как общегрупповые занятия должны учитывать интересы и уровень развития всех детей: объединение на основе общих интересов будет способствовать свободному высказыванию большинства детей.

Возможности отбора тематики для бесед в детском саду достаточно широки. При отборе конкретных тем приходится считаться и с тем, что беседа как общегрупповое занятие не может быть очень частым явлением. В старшей группе возможно проводить 2—3, самое большее 4 плановых беседы в месяц. В приложении мы даём примерный перечень тем, которые, по нашему мнению, вполне целесообразно использовать для бесед с детьми старшего дошкольного возраста.

При отборе тематики для экспериментальной работы мы руководствовались задачами нашего исследования и теми конкретными указаниями, которые даются в «Руководстве для воспитателя детского сада». Мы взяли тематику, непосредственно касающуюся организации жизни детей в группе: «Порядки старшей группы» (переход детей в старшую группу, новые порядки, организация занятий, дежурств, ответственность за сохранность пособий и игр и т. п.). Большое место было уделено темам о природе: «Почему улетели птицы», «Как заготавливают овощи к зиме», «Зима», «Весна», «Домашние животные, их польза для человека» (лошадь, овца, корова), а также темам, относящимся к быту и труду: «О маме», «Как взрослые трудятся в детском саду», «Как шьют одежду», «На чём люди ездят», «Правила уличного движения», «Как растёт хлеб», «Как пекут хлеб», «Что делают из молока» и др.

Отдельно мы исследовали темы общественно-политические, проведение которых имеет для воспитателя особые сложности; у нас прошли следующие темы: «О нашем родном городе», «О Советской Армии», «О жизни и дружбе народов СССР».

Беседы по всей этой тематике проходили в течение всего учебного года.

Таким образом, разрабатывая тематику и содержание наших экспериментальных бесед, мы стремились отобрать такой программный материал, который был бы возможно более действенным, влиял бы на формирование взглядов детей и отражался бы на их поведении. Вместе с тем мы учитывали близость тематики к жизненному опыту и интересам детей старшего дошкольного возраста.

IV. Место бесед в планировании воспитательно-образовательной работы детского сада

Важнейшим принципом при отборе содержания для бесед всегда был принцип близости этого содержания к жизненному опыту детей. Однако в дошкольной педагогике выдвигался и ещё один принцип — принцип комплексности, возможно большей увязки всех занятий между собой.

Этот принцип определял и место беседы в общей системе работы детского сада. Беседы превратились в стержень, вокруг которого группировались все остальные занятия детского сада.

«Беседа, — говорит Л. К. Шлегер, — обыкновенно ложится в основу программ детских садов. Намечается последовательный ряд бесед, обнимающий определённый цикл знаний, и к ним подводятся или освещаются все остальные работы и занятия»¹.

До беседы обычно проводились наблюдения и экскурсии, рассмотрение иллюстраций. После беседы шло закрепление полученных впечатлений: дети рисовали, лепили, делали макеты на тему беседы, учили стихи, песни, им читался соответствующий литературный материал. Даже игры с правилами были подчинены общей теме.

Дань комплексности отдали, в своё время, и наши детские сады, работая по «организующим моментам» и «цепи целевых заданий».

Тематичность всех занятий очень суживала возможности педагогической работы, заслоняла живую действительность, вела к отрывочности даваемых детям впечатлений.

Отработав «тему», воспитатели редко к ней возвращались повторно. Впечатления, полученные о том или ином явлении, не закреплялись, не повторялись в последующем. На время проработки той или иной темы внимание детей на занятиях и в играх усиленно фиксировалось на определённом, ограниченном круге явлений и отрывалось от других, иногда очень ярких и важных впечатлений². Отголоски этой «тематичности» встречаются и сейчас в практике детских садов.

Многие вопросы прорабатываются с детьми от случая к случаю, воспитатель не возвращается повторно к полученным ранее детьми представлениям, не закрепляет их частым повторением. Такая лоскутность впечатлений не оставляет глубокого следа в сознании ребёнка.

В нашей работе, в целях проверки ориентировок детей, мы давали им выборочно несколько серий картинок, которые они должны были расположить в последовательном порядке и рассказать об их содержании (каждая серия из 4—5 картинок предъявлялась отдельно). Приводим содержание трёх из этих серий:

¹ Шлегер Л. К., Практические работы в детском саду, 1922, стр. 52.

² Темы и проекты до сих пор являются преобладающим принципом планирования работы в буржуазных детских садах.

Первая серия:

1. Мальчик идёт за водой.
2. Наливает воду в самовар.
3. Ставит трубу.
4. Стоит самовар, из-под крышки идёт пар.
5. Семья за столом пьёт чай.

Вторая серия:

1. Цветущая ветка яблони.
2. Яблоко на ветке.
3. Мужчины и женщины собирают с дерева яблоки.
4. Женщина несёт корзину с яблоками, стоит ящик полный яблок.

Серия «Птички»:

1. Две птицы вьют гнездо.
2. Птица стоит на ветке, в гнезде три яйца.
3. Птицы кормят маленьких птенчиков.
4. Птенчики сидят на ветке около гнезда.

Этот небольшой опыт с картинками показал, насколько прочны у детей ориентировки, которые постоянно подкрепляются повседневными впечатлениями. Все дети более или менее толково рассказали, как ставят самовар, как топят печку, рубят и пилят дрова, что делает школьник, когда он утром встаёт и собирается в школу. Всё это дети почти ежедневно наблюдают в быту семьи и детского сада.

Иначе обстояло дело, когда детям пришлось располагать в последовательности картинки и рассказывать, как вырастают яблоки (большинство детей не установило связи между цветущей веткой и последующими изображениями яблони), как птицы выводят птенцов; никто из наших маленьких горожан не смог рассказать, как растёт хлеб и как его убирают.

Можно ли считать такой материал непосильным для детей 6—7 лет? Он доступен и поэтому включён в программы занятий старшей группы. Может быть детей, о которых мы говорим, не познакомили с указанными явлениями? Но о том, как птицы выводят птенцов с детьми беседовали ещё весной, а цветущую вишню они видели в своём дворике в детском саду. Очевидно, к этим вопросам воспитательницы не возвращались и единичные впечатления ничем не были подкреплены в дальнейшем.

По нашему мнению, содержание бесед лишь тогда оказывает глубокое влияние на детей и оставляет след в детском сознании, когда впечатления и элементарные знания получают систематически и как бы наслаиваются одно на другое. Не превращая беседу в комплекс всех занятий и не считая нужным проводить строго фиксированный в своей последовательности раз навсегда установленный цикл бесед, мы в своей экспериментальной работе, однако, стремились к тому, чтобы отдельные мысли, факты и знания, важные в воспитательном отношении, повторялись, перекликались в разных беседах, чтобы беседы были тесно связаны с другими занятиями детского сада, с жизнью детей.

Поясним это примерами. В беседе «О маме» воспитательница путём вопросов и своих замечаний довела до сознания детей мысль о том, как велика забота матери о детях и как поэтому надо уважать маму и (по мере детских сил) заботиться о ней. Некоторое время спустя были проведены две беседы на темы, как трудятся взрослые в детском саду, что они делают для детей. В этих беседах (см. план в приложении) воспитательницы также учили детей проявлять уважение к взрослым.

Через несколько недель состоялась беседа на тему: «Как проехать на трамвае». С детьми выяснили, где надо садиться, как узнать нужный трамвай, какие правила надо соблюдать при проезде. В процессе беседы воспитательница задала, например, и такой вопрос: «А что надо сделать, если в трамвай войдёт старик, старушка или инвалид?» Таким образом, и в этой беседе закреплялась та же мысль об уважении к старшим.

Вот ещё один пример из нашей экспериментальной работы.

Беседуя о родном городе — Москве, о её красоте и величии, мы к концу беседы подвели детей к мысли, что все жители Москвы и все советские люди очень любят свою прекрасную столицу.

На этом первая беседа закончилась, и воспитательница дала детям задание на дом, попросить родителей рассказать, кто из них и за что получил медаль «За оборону Москвы» (об этих домашних беседах мы договорились с родителями заранее).

На следующей беседе о родном городе дети поделились своими разговорами с родителями. Выяснилось, что некоторые матери, отцы и бабушки награждены медалью «За оборону Москвы» и многие участвовали в защите родного города. Чувство любви к родине, самоотверженный труд ради отчизны, — эти сложные понятия сразу стали детям ближе, конкретнее через дела и поступки близких им людей.

Через несколько недель провели беседу о Советской Армии. Рассматривали портрет товарища Сталина, на его груди увидели медаль «За оборону Москвы».

Воспитательница рассказывала о подвигах наших воинов и командиров. Дети также рассказывали, как их родные защищали свою родину на фронте или помогали своей Армии в тылу (перед беседой воспитательница дала детям задание расспросить своих родных, как они работали во время войны).

— «Моя мама, — рассказывает Л о р а, — работала на холодильнике. Работницы готовили борщ, суп и кашу, и посылали на фронт. Такая есть каша, она уже свареная. Налъёшь горячую воду и, пожалуйста, можно кушать».

В о с п и т а т е л ь н и ц а: — «Вася, а что делал твой папа?».

— «А мой папа делал машины-вездеходы. У них такие колёсики — они везде ходят. Если снег, то на передние колёса одевают лыжи. А на болоте одевают резиновые гусеницы».

— «Моя мама, — говорит Р а я, — на трамвае работала вагоновожатой. Все лампочки были синие в трамвае, на улицах темно, свет не горел. Трудно ехать. Мама за трамваем ухаживала («Как ухаживала?», — спрашивает воспитатель). Когда тревога гудела, все уйдут, спрячутся в домоубежище (бомбоубежище), а мама в трамвае сидит». — Почему она не уходила? — «А потому что разобьёт бомбой трамвай».

«Вот видите, — поясняет воспитательница, — как солдат никогда не бросит своего танка, ружья, так и мама Раи тоже не бросала своего трамвая, как боец на фронте».

Дети наперебой рассказывали о том, что делали во время войны их родители, братья, сёстры. И как в беседе о родном городе, так и здесь детям в конкретной форме было показано, как любят свою родину все советские люди и как все от мала до велика помогали защищать её от врага.

Много времени спустя мы беседовали с детьми о дружбе народов в СССР, и дети узнали, что каждый народ делает своё очень нужное

и большое дело и всё для того, чтобы в нашей стране жилось лучше, веселее, и что все народы любят свою прекрасную родину.

Так, при удобном случае возвращаясь к уже известным вопросам, воспитатель закреплял представления детей, делал их ещё более чёткими, устойчивыми. Эта повторность имела место, конечно, не только в организованных беседах, но и в повседневных разговорах с детьми и в других занятиях.

Трудно судить, насколько прочными окажутся установки, которые даны детям в беседах. Текущие наблюдения за играми, творчеством и поступками детей заставляют нас думать, что повторность впечатлений, к которой мы стремились, дала свои положительные результаты.

Вот несколько иллюстраций из наблюдений за детьми и рассказов родителей.

После беседы — «Как проехать на трамвае» — одна мать рассказывает: «Сели мы в трамвай с Валею. Я очень устала и была рада, когда нашлось место и мы могли посидеть. Вдруг Валя теребит меня: «Мама, вставай». Я ей говорю, что я устала. «Мамочка, старушка вошла. Бабушке трудно стоять, а мы постоим тут у окошечка». Что поделаешь, пришлось встать».

Приводим пример из наблюдения за детской игрой: «Садитесь, пожалуйста, гражданочка, — говорит одна девочка другой, у которой на руках кукла, — вы с ребёнком, вам трудно стоять».

После бесед о том, как трудятся взрослые в детском саду, дети стали тщательно вытирать ноги, заходя в помещение.

Как-то за завтраком одна девочка пролила кофе на скатерть, дети возмутились: «У тёти Кати и так много работы, а теперь ещё скатерть надо стирать».

На дворе сушилось детское бельё. От сильного ветра упало несколько зажимок. Дети тотчас же побежали к воспитательнице. «Бельё упадёт, тёте Кате к праздникам много стирать надо», — сообщили они.

В игре «в дочки-матери» «куклы-дочки» готовили подарки для «мамы» и т. д.

Беседы, конечно, не должны быть стержнем «тематических занятий» в детском саду, однако, успешно провести беседу можно только тогда, когда она стоит не особняком, а тесно связана с остальными занятиями детского сада.

Беседы полноценны лишь в том случае, если они построены на основе жизненного опыта и знаний детей. Однако воспитатель не всегда может полагаться на опыт и знания, стихийно добытые. Организация детского опыта и знаний является одной из форм обучения детей дошкольников (см. статью А. П. Усовой в настоящем выпуске). Беседы проводятся преимущественно на основе впечатлений детей, полученных ими во время экскурсий, наблюдений и других занятий. Во время проведения указанных мероприятий могут иметь место целенаправленные разговоры. В нашем эксперименте мы стремились организовать детям получение новых впечатлений.

Перед беседой о том, как трудятся взрослые в детском саду, дети посетили кухню и через некоторое время кладовую детского сада.

Беседе «О родном городе» предшествовали прогулки по ближайшему к детскому саду району и поездка на Красную площадь (выяснилось, что далеко не все дети там бывали).

Перед беседой о лошади обратили внимание на лошадей на улице.

Летом наблюдали стадо, ходили в поле, в фруктовый сад и только после этого проводили беседу.

Таким образом, не полагаясь на то, что все дети имеют представление о намеченных к обсуждению в беседе явлениях, воспитатель организовал опыт и знания детей, оживлял впечатления, которые у многих детей к тому же были недостаточно яркими.

После беседы о труде взрослых в детском саду, дети начали заниматься новыми для них видами хозяйственного труда: самостоятельно готовить постели (что раньше делали уборщицы), стирать кугольную одежду и салфетки (последнее с помощью взрослых). В другом детском саду после беседы наладилось систематическое участие детей в субботней уборке в шкафах с пособиями и игрушками и еженедельное мытьё цветов.

В интернатной группе дети помогали в распределении чистого белья (застёгивали наволочки, пододеяльники, подсчитывали полученные у кастелянши полотенца, развешивали их и т. д.), участвовали в приготовлении некоторых блюд (винегрета и др.). Так беседа о труде взрослых в дальнейшем закреплялась не единично проведенным занятием, а систематическим участием детей в том или ином виде хозяйственного труда.

После бесед «О маме» дети приготовили матерям подарки к 8 марта, написали и собственноручно опустили в почтовый ящик поздравительные открытки, а позже отдельные дети уже сами стали готовить подарки или учить стихи ко дню рождения своей мамы.

Некоторые беседы предшествовали праздничным приготовлениям. Так тема «О жизни народов СССР» была увязана с подготовкой к 1 мая: после бесед дети стали готовить к празднику костюмы, украшения, разучивать пляски и песни.

Большое значение придавали мы связи с семьёй. Часто перед беседой дети получали от нас задание поговорить с родителями на ту или иную тему, а после беседы мы просили родителей последить за тем, чтобы установки, данные в беседе, закреплялись и в семье (последить, например, как ребёнок дома помогает матери в доступных ему делах). Давались также задания пойти с ребёнком посмотреть интересные места родного города; возвращаясь из детского сада, обращать внимание детей на правила уличного движения и т. п.

Беседа, органически связанная с повседневной жизнью ребёнка в детском саду и семье, не может превратиться в «отработанную тему» и оставить глубокий след в сознании ребёнка. В данное время мы имеем пока лишь отдельные факты, иллюстрирующие это положение, и считаем, что они требуют ещё подтверждения и дальнейшей проверки. Но уже и сейчас собранный, проанализированный и обобщённый материал утверждает нас в правильности выдвинутого нами в исследовании положения.

V. О некоторых вопросах руководства беседой

Беседа как один из методов обучения детей дошкольного возраста представляет для воспитателя значительные трудности. Состояние ребёнка во время беседы требует довольно большого напряжения его психических сил. Беседа строится на непрерывной мобилизации детского активного внимания. Ребёнку необходимо всё время следить за ходом беседы, не уклоняться от темы, слушать своих собеседников, что нелегко и взрослому. «Детская мысль, — говорит Е. И. Тихеева, — бежит от одного ассоциативного звена к другому с лёгкостью шара, катящегося по наклонной плоскости». Перед воспитателем стоит, таким образом, трудная задача удержать это детское внимание.

Во время беседы совершается и сложный мыслительный процесс припоминания, суждения, умозаключений, обобщений. Беседа требует от ребёнка непрерывной умственной активности: надо активно слушать, соображать и достаточно быстро отвечать. Вместе с тем беседа в коллективе связана и со способностью к известной сдержанности: уметь внимательно слушать других; воздерживаться от высказываний, пока говорят другие; удерживать в памяти то, что хотел сказать,—всё это несомненно трудно для ребёнка 6—7 лет.

Для некоторых детей выступление в коллективной беседе требует и известного волевого усилия: преодолеть робость, застенчивость и высказаться в присутствии других. Следовательно, вопросы умелого руководства беседой в значительной мере решают успех дела.

Ни в одном, пожалуй, занятии вопрос о руководстве воспитателя не стоит так ответственно, как в беседе. По существу весь ход беседы целиком находится в руках воспитателя.

Важнейшие вопросы руководства сводятся:

1. К подбору соответствующего содержания, которое помогло бы привлечь внимание детей, будило бы мысль ребёнка, давало бы ей соответствующую направленность (этот вопрос нами затронут уже выше).

2. К необходимости строго продуманной логической структуры последовательного расположения всего материала и вопросов, преподносимых детям.

3. К определению характера самих вопросов, задаваемых детям в процессе беседы, и их формулировке.

4. К использованию наглядных материалов, собирающих внимание детей и уточняющих отдельные положения беседы.

5. К учёту индивидуальных особенностей отдельных детей и дифференцированному руководству ими.

Структура беседы

Систематизировать опыт и знания ребёнка, не давая ему уклоняться от темы беседы, неуклонно вести к конечным выводам, формировать отношение к обсуждаемым явлениям можно лишь при очень умелом подборе содержания и чётком, логически последовательном расположении преподносимого детям материала.

Наиболее часто встречающаяся структура построения беседы — аналитико-синтетическая. «Беседа,—говорит Е. И. Тихеева,—является настоящим рычагом аналитического обучения, в итоге заканчивается синтезом. Анализируется, расчленяется то или иное знакомое ребёнку явление, а затем выделяются основные элементы в одно стройное целое»¹.

«Сначала следует от предметов отвлечь свойственные им предикаты путём отыскивания их признаков, затем, наоборот, для установления предиката группировать предметы, смотря по тому, насколько они могут подойти под эти предикаты. Это имеет существенное значение для подготовки к абстракции» (см. сноску).

Именно эта структура фигурирует в беседах Песталоцци. В своих десяти упражнениях, рекомендованных для наблюдений и бесед с детьми о своём теле, Песталоцци даёт такую структуру:

1. Показ и название частей своего тела.
2. Положение этих частей.
3. Указать на связи частей тела.

¹ Тихеева Е. И., Родная речь и пути её развития, 1923, стр. 4.

4. Различать и называть, сколько раз каждая часть повторяется в нашем теле.
5. Обозначить качества частей тела.
6. Указывать связь между частями.
7. Что можно делать при помощи каждой части.
8. Как нужно ухаживать за своим телом.
9. Узнавать многостороннее применение свойств частей тела.
10. Всё уметь объединять и описывать.

Здесь ясен путь от анализа к постепенному обобщению, синтезу.

Живой образ, от которого предлагает отталкиваться Песталоцци, подвергается в его упражнениях такому детальному расчленению, что он становится мёртвым и абстрактным. Это — путь отвлечённо-логического анализа. И хотя этот анализ отправляется от конкретного образа, но он не приближает ребёнка к жизненной истине, а уводит в область мелких и часто мало существенных деталей, за которыми теряется живое целое.

В. Ф. Одоевский также предлагает путь аналитического расчленения и последующего элементарного обобщения. Однако в его системе есть существенные изменения.

Он предлагает:

1. Сосредоточить внимание детей на каком-либо предмете.
2. Заметить главные качества или признаки предмета в отличие его от другого.
3. Обозначить место, где находится предмет.
4. Показать главные видимые части в предмете.
5. Обозначить время, в котором предмет был, есть и будет.
6. Обозначить причину или источник предмета, цель и назначение.
7. Назвать предмет настоящим именем.

«Вот естественная гамма понятий в возрасте от 6 лет»¹.

В структуре Одоевского имеются весьма важные новые моменты. Одоевский старается дать детям материал психологически им близкий, даёт явление в его жизненной логике, идёт по пути сокращения излишних деталей, фиксируя внимание ребёнка на важнейших, существенных признаках. Однако и эти беседы весьма загружают сознание детей излишней детализацией, анализом.

Приведённая структура характерна для многих работ второй половины XIX в.

Существенные поправки внесены в структуру бесед в Сборниках, изданных под редакцией Шлегер и Шацкого (1912—1913 гг.). В них сильно выражен принцип жизненной целесообразности.

Указывая пути бесед, авторы предлагают не просто отталкиваться от конкретных явлений и переходить к последующему их анализу, но уделять большое внимание созерцанию этого живого образа, что для ребёнка весьма существенно. Беседы большей частью начинаются с воспоминаний (или рассмотрения) очень близких жизненному опыту ребёнка явлений: воспоминание о летних развлечениях, впечатлениях, играх с домашними животными, о пользе животных для человека.

Так, в беседе о лошади авторы в первую очередь спрашивают: «Что делает лошадь? Помогает ли она человеку? Видел ли кто, как работает лошадь?» И лишь позже переходят к рассмотрению деталей («Какие уши у лошади?», «Что прибавают к копытам?» и т. п.). Это путь от живого целого к анализу существенных частных. Заканчиваются беседы последующим обобщением («Домашние и дикие животные», «Польза домашнего животного»).

¹ Цитировано по неопубликованной диссертации И. В. Чувашева, «В. Ф. Одоевский».

При такой структуре бесед ребёнок идёт от созерцания конкретных явлений к их анализу и простейшему обобщению. Здесь учтена, и большая эмоциональность дошкольника: эмоционально близкий образ сразу мобилизует внимание детей.

Далеко не во всех беседах, предлагаемых в этом сборнике, строго выдержана данная структура, но она всё же является преобладающей. В этой структуре нехватает, однако, одного весьма существенного звена. Обобщения, к которым подводится ребёнок, носят умозрительный характер. В структуре беседы нехватает того, что способствовало бы выработке у детей определённого отношения к обсуждаемым явлениям, придавало бы беседе действенный характер, влияло бы на выработку взглядов и поведения самих детей.

Действия (занятия), которые предлагаются в сборниках после каждой беседы, механически с ней связаны, а не вытекают из неё логически.

В наших экспериментальных беседах мы наметили следующую структуру:

1. Непосредственное наблюдение конкретной действительности, рассмотрение картин или воспоминания детей о тех или иных, очень близких их жизненному опыту, явлениях. В сознании детей сразу должен предстать живой образ.

2. Последующий анализ этих явлений; выделение наиболее существенных частных особенностей, на основе которых воспитатель имеет возможность подвести детей к необходимым ему в воспитательном отношении обобщениям и выводам.

3. Элементарное обобщение, уточняющее представления детей, способствующее выработке соответствующего отношения к обсуждаемым явлениям и, по возможности, стимулирующее детей на соответствующее поведение в дальнейшем.

После беседы мы стремились к дальнейшему закреплению полученных детьми знаний и установок в повседневных делах детей (в детском саду и в семье), а также в их играх и занятиях.

Поясним, как реализовалась намеченная нами структура в практической работе наших экспериментальных баз. Рассмотрим две беседы «О маме» и «О зиме».

Целью наших бесед «О маме» мы ставили: познакомить детей с трудом матери во всём его многообразии, показать всю силу материнской любви и вызвать у детей ответное желание позаботиться, помочь, сделать что-то приятное своей маме.

Беседа была разделена на две части.

В первой беседе мы показали труд матери на производстве.

Многие дети часто не знают, где работает и что делает их мать. А некоторые даже стесняются менее привлекательной профессии своих матерей.

Перед беседой дети получили от нас задание узнать у матерей об их профессии и работе. С родителями воспитательница заранее договорилась о характере этих бесед. Надо отметить, что это небольшое задание (как и подобные ему, которые мы часто практиковали в работе) очень сближало родителей с детским садом и с детьми. Многие родители чутко подошли к беседам и сумели очень просто, интересно рассказать детям о своём труде, поэтому и рассказы детей получились содержательными и доступными.

Вот несколько детских рассказов, имевших место во время беседы:

Валя: «Моя мама работает в яслях. Она обед носит ребятам маленьким, грудным, и кормит их. Спать укладывает. Сажает за стол и кормит их кашей, молоком и хлебом». (При рассказе Вали дети улыбаются).

Лёва: «Моя мама чертёжница. У неё бумага и калька. У неё на чертежах нарисовано, как корабли делать. Она их отсылает на завод, а на заводе делают дома, корабли». (Марина не поняла и спрашивает: «Из бумаги?») (Воспитательница поясняет: «Нет, из дерева и железа. Посмотрят чертёж и делают»).

Толя: «Моя мама работает дворником. Около дома снег чистит и лёд колет. Накладывает на сани снег и возит». (Света спрашивает: «Куда возит?») В люк дыра такая, а там труба и, сильно вода течёт из Москвы-реки. (Воспитательница поправляет: «Из реки Неглинки».) Да, из реки Неглинки и снег пропадает в трубе и тает».

Вова Н.: «Моя мама в поликлинике работает санитаркой в хирургическом отделении. Пальцы перевязывает. Гипсовый бинг наматывает — он засохнет, станет белый камень (Боря: «Когда он растворён, он белый мел». Вова Р.: «Я носил на руке, когда руку дома сломал»).

Галля Н.: «Моя мама работает бухгалтером в магазине. Она пишет, сколько грамм конфет выдать».

Оживлённый разговор продолжается до конца беседы. Дети слушают друг друга с большим интересом. Из уст своих же товарищей узнают для себя много нового. О том, что женщины в Советском Союзе занимаются самыми разнообразными профессиями дети узнали также на беседе.

Воспитательница задаёт вопрос: «Зачем нужна работа твоей мамы?, Ваниной мамы?» (или мамы другого ребёнка).

Мать Вити, Нины и Светы работает в типографии, и на вопрос воспитательницы дети отвечают: «Чтобы люди всё знали», «Газеты читали».

Мать Тсли — дворник. Толя с гордостью заявляет: «Чтобы люди не погибли¹. Сколько, упадут и погибнут. А мама вычистит и всё хорошо. И машина проедет».

У Володи мать — учительница. Её труд нужен, «чтобы школьники умные были, всё выучили хорошо».

А мамы в яслях нужны, «чтобы ребята большие были».

Так в очень простой форме дети убеждаются, что «мамы всякие нужны, мамы всякие важны».

В первой беседе, по существу, было два вопроса — что делает мама и зачем нужна её работа. Беседа же развернулась богато, включила в себя новые темы и расширила детский кругозор.

Вторая беседа «О маме» была посвящена её домашнему труду, её заботе о доме, о детях. Перед беседой воспитательница просила детей посмотреть, что мама дома делает.

Опять живо и непринуждённо зазвучали детские рассказы.

«Все ещё спят, а мама уже готовит», «Мама мне говорит, ложись спать, а сама стала стирать», «Мама купила мне новые ботинки», «Мама мне платье шьёт», «Мама мне мандаринку купила», «Мама со мной в театр ходила» и т. д. — дают дети длинный перечень дел и забот своих матерей.

Во время этой беседы в детском сознании может быть, впервые, возникла мысль о том, как много забот у мамы, как велика её любовь к своим детям. Воспитательница подкрепила эту возникшую мысль своим рассказом о том почёте, которым пользуется у нас в советской стране женщина-мать. Для многих детей было новостью, что матери, воспитавшие многих хороших детей, награждаются медалями и орденами материнства. У детей как-то трудно укладывалось в голове, что за материнскую заботу и воспитание детей многодетным матерям дают орден или медаль. Некоторые дети видели эти ордена дома.

Когда Геня рассказал: «Я знаю одну маму, у неё три сына были на фронте: один — танкист, другой — лётчик, третий — моряк. У неё

¹ Так в глазах детей даже скромный труд каждого советского человека носит черты героизма.

есть орден «Материнская слава»—она мать-героиня», то Марина спросила: «А если не на войне дети, дают тогда орден?» Воспитательница ещё раз объяснила, как уважают у нас женщину-мать и рассказала о заботе и горячей любви к своей матери товарища Ленина и о том, как горячо любил и заботился о своей матери товарищ Сталин.

Естественно, возник вопрос, делают ли что-нибудь сами дети для своих матерей, как они стараются доставить им радость, как помогают?

Дети тепло рассказывали о своих маленьких будничных делах: «Чашки мою», «Подметаю», «Маме туфли подаю», «Мама купила мне мандаринку, я с ней поделилась. Мама не берёт. Я чуть не заплакала, и она взяла», «Я вырасту, я буду шить, а мама отдыхать», «Мама с бабушкой отдыхают, а я тихо сижу, свои игрушки разбираю», «Мама покупает мне игрушки, конфеты. Я когда вырасту, много денег буду получать, я маме куплю, чего она захочет».

«Мама всё стирает, — рассказывает Игорь, — я спросил: мама, у тебя ручки болят? Дай я тебе помогу. Мама мне дала воды и мыла, и я стал стирать, только у меня не получилось».

Сколько теплоты в этих детских высказываниях!

Пусть поступки, о которых рассказывают дети, ещё являются эпизодом, ещё не стали привычкой; пусть дети говорят больше о том, что они хотели бы и могут сделать для мамы, — но уже ясно, что в детской головке зародилась мысль, что за большую мамину заботу ей надо платить тем же. И этому в значительной степени способствовали проведённые с детьми беседы. В этом убедили нас как высказывания детей, так и следующий небольшой эксперимент.

В нескольких детских садах детям читали рассказ Осеевой «Сыновья». Мораль этого рассказа не сразу воспринимается детьми. На вопрос: «Почему дедушка сказал, что видит лишь одного сына?» — дети отвечали: «Другие мальчики убежали», «Старичок плохо видел» и т. п. В двух садах мы прочитали этот рассказ сразу же после беседы «О маме». На наш вопрос дети без раздумья ответили: «Только один мальчик о маме позаботился, помог маме», «У неё руки болели, трудно воду носить, а мальчик помог. А другие баловались и маме не помогли».

Разумеется, нельзя предположить, что зародившаяся во время беседы мысль о необходимости заботиться о маме явится уже прочной и будет систематически проявляться в дальнейшем поведении детей. Эту мысль необходимо было закрепить последующей работой. Приведём примеры такого закрепления из опыта наших экспериментальных детских садов: к 8 марта дети писали матерям поздравительные письма, готовили подарки; перед днём рождения той или иной матери, с её ребёнком учили стихи; с отдельными детьми периодически беседовали о том, что они делают дома, как заботятся о своей маме.

Так от близких простых наблюдений и фактов воспитатель в доступной для ребёнка форме подвёл его к пониманию величия материнской любви и необходимости проявлять внимание, заботу и уважение к матери. Оттолкнувшись от совершенно конкретных для ребёнка опыта и знаний, воспитатель в простой форме беседы и рассказов довёл до детского сознания эту большую мысль и постарался сделать её действительной.

Остановимся ещё на одном примере, уже иного порядка. Беседы

«О зиме» мы проводили, основываясь на детских впечатлениях о ней (См. схему и запись бесед «О зиме» в приложении).

Начали с очень близкого детям содержания — «Зимние развлечения детей». Иллюстрации о зимних развлечениях и рассказы детей о своём зимнем досуге послужили началом первой беседы. Затем естественно перешли к разговору о снеге и его свойствах. Говоря о следах на снегу, подошли к вопросу о животных, птицах, их жизни зимой.

На следующей беседе разбирали вопрос: «А как человек защищает себя зимой от холода и голода? Что для этого делают люди?» Разговорились о тёплой одежде, жилище, запасах продовольствия. Воспитательница тут же отметила, что «человек всегда заботится о том, как бы лучше всё сделать». Говорили о том, как топят печки дома и «мама никогда не может уйти, пока печка топится», и о том, как топят в детском саду и в больших домах, где есть центральное отопление. Один мальчик рассказал, как он ходил к своему дяде истопнику в котельную: «60 квартир в доме, а топят всего три истопника по очереди».

Вспомнили, как трудно было дворнику убирать снег лопатой и как быстро и легко эту работу делали виденные детьми машины — снегоочистители: «Проедет вагон со щётками и только белая пыль летит, и всё чисто».

Так, начав беседу с очень близкого детям — их собственных зимних забав и развернув картину зимней природы, воспитательница в конечном счёте, показала, как человек силой своего разума подчиняет себе природу и широко использует технические усовершенствования. (Последнему вопросу мы, к сожалению, уделяем очень мало внимания. Мало беседуем и рассказываем о технике, почти не даём игрушек и занятий, развивающих конструктивные способности.)

Приведём схематично структуру беседы «О родном городе». Цель этой беседы — уточнить представления детей о своём городе и содействовать укреплению чувства любви к Родине:

1. Беседы о том, кто где живёт, где находится детский сад, что есть интересного в ближайшем окружении.

2. Достопримечательности г. Москвы, доступные пониманию маленьких детей (Кремль, Красная площадь, Москва-река и др.).

3. Рассказы воспитателя о том, как жители Москвы и все советские люди любят свою столицу.

4. Задание детям на дом, побеседовать с родителями о том, как их родные участвовали в обороне Москвы и кто получал медаль «За оборону Москвы».

5. Рассказы детей о том, что они узнали от своих родителей (на следующем занятии).

6. Песня о Москве.

И здесь, как и в предыдущих беседах, воспитатель начал с очень близкого и простого — с наблюдений ребёнка над своим ближайшим окружением. Затем говорил детям о красоте Москвы и о любви к ней жителей (близких, родных детям людей) и пробудил у самих детей чувство любви, восхищения и детской гордости за свою родную Москву.

При таком построении бесед нам легко было сразу сосредоточить внимание детей. Поскольку дети в начале беседы говорили об очень близких им явлениях, то детские высказывания лились непринуждённо и содержательно и пробуждали интерес детей друг к другу. Каждый знал, что товарищ скажет что-то интересное, и призывать к вниманию и дисциплине в таких беседах почти не приходилось. Весь ход беседы логически приводил к тем выводам, которые наметил себе воспитатель. Поэтому не было необходимости в формальном резюме, к кото-

рому часто прибегают в беседах воспитатели. В нашей экспериментальной работе воспитателю приходилось большей частью формулировать то, что уже в ходе беседы созрело в сознании детей. Часто это заключение давалось в виде художественного образа: песни, стихотворения, картинки, пословицы, загадки (Стихи о Сталине, «Песня о Москве», стихи «О маме», или просто пословица — «Нет милее дружка, чем родимая матушка» и т. д.). В последующих играх, высказываниях и поступках детей мы явно чувствовали направляющее влияние бесед.

Мы пробовали экспериментировать с различным построением структуры бесед. Так, например, беседу об овце мы дали в двух вариантах. Один вариант был нами взят из сборника, изданного под редакцией Шлегер и Шацкого.

Беседа в сборнике начинается с описания внешних признаков овцы: цвет, величина, внешнее описание (хвост, рога, голова и т. д.). Затем следуют вопросы о пользе овцы для человека, об уходе за ней, об её повадках. В сборнике эта беседа предназначена для городских детей.

Мы проводили эту беседу в нескольких детских садах. Она проходила очень вяло. Дети в наблюдаемых нами коллективах были достаточно организованные и вели себя дисциплинированно, но особого интереса к беседе не проявляли, и минут через 10 мы отметили у них явные признаки отвлечения и утомления.

Несмотря на наличие картинки, беседа никакого заметного следа в сознании детей не оставила. Многие дети, опрошенные нами после беседы, ничего толкового рассказать об овечке не могли.

Учитывая, однако, большую пользу овцы для человека, мы решили ещё раз вернуться к этой беседе, но в другом варианте. На нашей экспериментальной базе и ещё в нескольких детских садах мы использовали другой вариант построения беседы. Начали с рассматривания различных красивых шерстяных изделий, яркой шапочки, варежек, пёстрого шарфика и др. Затем мы спрашивали: «Из чего эти вещи? Когда носят шерстяные вещи? Есть ли шерстяные вещи у наших детей?» Так как беседа велась зимой, то у каждого ребёнка нашлось то или иное из шерстяных изделий, и все начали с интересом осматривать друг друга. У детей возник непосредственный жизненный интерес к беседе.

Воспитательница задала детям вопрос: «Откуда же мы берём шерсть?» Этот вопрос позволил перейти к беседе об овце. Дети имели об овце небольшие сведения, но начало беседы уже сделало её для них более близкой, так как каждый ребёнок почувствовал, что шерсть овечки нужна человеку.

По иллюстрациям и по описаниям отдельных детей, видевших овцу, познакомились с главными её признаками. Воспитательница показала детям овечью шерсть. Побеседовали о том, как у овечки стригут шерсть. Большое оживление вызвали вопросы — «Когда стригут овцу?» и «Почему её нельзя стричь зимой?» Дети поняли, что шерсть овечки греет и поэтому из неё делают зимние вещи; поспорив, дети в результате согласились с утверждениями некоторых, что «овечку зимой стричь нельзя — замёрзнет», что «ей самой шерстка нужна», и что «летом ей жарко». Все эти высказывания воспитательница дополняла разъяснениями.

Затем поговорили о том, чем ещё полезна овечка. Воспитательница рассказала, как колхозники выращивают большие стада хороших овец

и что лучших пастухов награждают орденами (в «Правде» в это время была фотография знатного чабана с колхозным стадом овец).

В одном детском саду воспитательница в завершение беседы прочитала детям рассказ «Варежка» (как мальчик связал бойцу варежки и как эти тёплые рукавицы помогли бойцу во время разведки).

В другом саду беседа была закреплена поговоркой-загадкой: «По горам, по долам ходит шуба и кафтан» — и эта народная мудрость ещё раз укрепила детей в мысли о пользе овцы.

Так, мало знакомое животное, овца, стало сразу понятным для наших маленьких горожан.

Проведённый эксперимент лишней раз подтвердил нашу мысль, что одно и то же содержание может быть различно усвоено в зависимости от принципа построения беседы.

Этим, однако, вопрос о структуре беседы не исчерпывается. Эмоциональное начало и конец, рациональная кривая напряжения внимания ребёнка во время беседы, своевременное введение наглядных пособий, длительность беседы — всё это весьма существенные вопросы. Много для разрешения этих вопросов сделано в работах Л. К. Шлегер, Е. И. Тихеевой и Е. А. Флёриной. Некоторые уточнения в эти вопросы внесены и нашим исследованием.

Вопросы, указания и объяснения воспитателя

Умелый подбор и постановка вопросов в беседе влияют на педагогическую эффективность этого метода. Непродуманная постановка вопросов обрекает на неудачу беседы даже с хорошо подобранным содержанием.

Если вопросы не доходят до сознания ребёнка, не будят его мысли — беседа проходит формально, не влияет на продвижение ребёнка.

Для успеха беседы важна не только разумная последовательность вопросов, но и их формулировка. «Умение спрашивать — дело нелёгкое», — говорит Е. И. Тихеева¹. Требования, предъявляемые к вопросам, задаваемым детям, а также к указаниям и пояснениям воспитателя, мало разработаны в дошкольной литературе.

Этот вопрос более уточнён в школьной дидактике. Ряд положений, предусмотренных для начальной школы, может быть использован и в работе со старшим дошкольным возрастом. Но в беседах, проводимых с детьми 5—6 лет, есть своя специфика.

Каждый вопрос учителя должен максимально будить самостоятельную мысль ученика, извлекать его знания — поэтому учителю нецелесообразно задавать школьнику подсказывающие вопросы. Иначе обстоит этот вопрос в дошкольном возрасте.

В беседе с детьми-дошкольниками воспитатель как бы сотрудничает с ребёнком, его вопрос служит опорой для мысли детей, помогает сделать вывод, выявить познания. Подсказывающий вопрос, отнесённый к отдельным детям, является средством, активизирующим ребёнка. Он вполне уместен в работе с младшими дошкольниками и в особенности по отношению к неуверенным, смущающимся старшим детям.

В беседах со школьниками учитель стремится, чтобы ученики возможно самостоятельнее делали вывод, в беседах с детьми-дошкольниками воспитатель, рассуждая вместе с детьми и приближая их к выводу, часто сам формулирует необходимые положения, давая этим при-

¹ Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника. Учпедгиз, 1937.

мер умозаключения. Постепенно дети становятся всё более самостоятельными в своих выводах.

В дошкольной дидактике мы сталкиваемся с большим своеобразием, обусловленным возрастными возможностями детей. В существующей у нас специальной литературе требования к методике вопроса почти не сформулированы.

В работах Е. И. Тихеевой и Е. А. Флёриной, детально разработавших многие вопросы метода беседы, методика спрашивания затронута бегло, схематично. Несколько полнее этот вопрос отражён в дореволюционных трудах русских педагогов. Так, например, в сборниках, выпущенных под редакцией Л. К. Шлегер и С. Т. Шацкого (изд. 1913 г.), мы находим конкретные вопросники, которые намечают содержание, последовательность и дают готовые формулировки задаваемых детям вопросов. Такой материал является, конечно, большой помощью для воспитателя. Потребность в таких сборниках настоятельно чувствуется и сейчас. Необходимо создать практическое руководство по ведению бесед в советском детском саду, в котором были бы помещены указания к проведению бесед и конкретные вопросники для отдельных тем. Изданные в 1913—1914 гг. сборники устарели и к тому же посвящены только тематике о природе.

Следует, однако, учитывать, что вопросники лишь тогда могут принести пользу, когда воспитатели будут ясно представлять себе основные принципы построения беседы и требования к постановке вопросов. Нельзя дать готовые рецепты на все жизненные случаи. Воспитателю часто приходится самостоятельно разрабатывать свои темы бесед. По ходу беседы нередко приходится менять готовые формулировки вопросов. Индивидуальные особенности детей заставляют по-разному ставить один и тот же (по содержанию) вопрос: одному ребёнку можно задать вопрос в формулировке, вызывающей раздумье, требующей умозаключений; другому приходится этот же вопрос задать в подсказывающей форме.

Таким образом, схемы и вопросники, будучи полезными, не являются, однако, полным разрешением вопроса. Помимо них необходимо снабдить воспитателя некоторыми принципиальными положениями о требованиях к вопросам и указаниям, адресуемым детям. В нашем исследовании мы уделили этому специальное внимание.

Нами собрано и проанализировано около 3000 вопросов, пояснений и указаний воспитателей. Разрабатывая вопросы, задаваемые в наших экспериментальных беседах, мы проверили их в различных вариантах.

Анализ собранного материала выявил разнообразный характер постановки вопросов. Самая значительная группа — это вопросы, которые требуют от детей простого названия или описания знакомых ребёнку явлений, предметов, фактов.

Другая группа вопросов требовала от детей некоторых логических умозаключений, обобщений. Вопросы по формулировке также носили разнообразный характер: вопросы подсказывающего характера, вопросы наводящие и вопросы, требовавшие от ребёнка вполне самостоятельного их разрешения, вопросы узкие, целенаправленные и вопросы, заданные в очень общей форме.

Все эти вопросы в разной степени оказались доступными для детей, активизировали их мысль, влияли на качество ответов и суждений. Обучающее действие вопросов было различным.

Остановимся подробнее на отдельных категориях вопросов.

Наибольшее количество вопросов ставило своей задачей — выявить

имеющиеся у детей представления и умение выразить их словесно. От ребёнка требовалась простая констатация — название, описание известного ему материала. Вопросы: Что? Какой? Как? задавались детям в тех случаях, когда обсуждаемый предмет (явление) непосредственно воспринимался ребёнком в натуре или в виде наглядного пособия (картинка, игрушка и т. п.). Эти вопросы задавались и в отсутствие, тогда, когда обсуждаемых явлений не было налицо.

В последнем случае воспитатель своим вопросом возбуждал воспоминания детей о виденном, слышанном, пережитом, и от ребёнка требовалось лишь установление факта, описание. Однако психологическое состояние ребёнка в этом случае гораздо сложнее: своим вопросом взрослый заставляет ребёнка о чём-то вспоминать, мысленно воспроизводить образ и давать его описание.

Ещё большую, конечно, трудность представляют вопросы, требующие от детей установления причинной связи, умозаключений, обобщений. Для ответа ребёнка вопросы: «Зачем? Почему?» и т. п. труднее, чем вопросы: «Что?» и «Какой?».

Однако, как ни прост вопрос, он лишь тогда доходит до детского сознания, когда он очень чётко сформулирован. Не на всякий вопрос даёт ребёнок чёткий ответ, даже и в том случае, когда предмет, о котором идёт речь, находится перед глазами детей.

Приводим небольшие иллюстрации из имеющегося у нас материала.

Воспитательница наблюдает с детьми стадо коров и задаёт вопрос: «Расскажите мне про коров. Что вы знаете о корове?».

Дети отвечают: «Траву щиплет», «Коровы большие», «Пастух кнутом щёлкает», «Корова хвостом машет», «У коровы молоко». Вопрос поставлен неопределённо и не даёт направления детской мысли. (Воспитательница хотела получить описание внешних признаков коровы.)

Во время этой же беседы был задан вопрос: «Какая голова у коровы?» — «Немного длинная, немного круглая», — отвечают дети. Когда же был задан конкретный вопрос: «Что у коровы на голове?», то дети ответили точно: «Рога, большие рога», «Коровы бодаются».

На вопрос: «Как надо садиться в трамвай?» Дети дали описание самого процесса посадки: «Встать на ступеньку», «Держаться за палку», «Не толкаться». Когда же воспитательница задала более точный вопрос: «С какой площадки надо садиться на трамвай?», — дети ответили: «С задней», «С маленькими детьми входят с передней площадки», «И бабушки садятся с передней». На вопрос: «Кто такой кондуктор?» — многие дети отвечали: «Дяденька», «Тётенька», «Тётенька в трамвае». На вопрос же: «Что делает кондуктор?» — ответы были полнее и точнее: «Продаёт билеты», «Смотрит, чтобы без билетов не ездили».

В массовой практике часто имеет место слишком общая постановка вопросов, и это мешает детям отвечать правильно, хотя у них уже имеются соответствующие представления.

Стоит изменить формулировку вопроса, сделать его более определённым, вычленив основную мысль, и ребёнок справляется с поставленной перед ним задачей.

Иногда ребёнку трудно усвоить вопрос из-за наличия в нём непонятных слов. Так дети одного из наших опытных садов не поняли вопроса, в котором фигурировал термин «предметы»: «Какие предметы делают из шерсти?» (Видимо, под словом «предметы» они понимали что-то особенное.) И сразу ответили на вопрос: «Какие вещи делают из шерсти?»

Не могли дети ответить и на вопрос: «Как называется должность тёти Кати?» И дали ответ на вопрос в формулировке: «Кем у

нас работает тётя Катя?» («Она повариха».) Понимание вопроса не такое уж лёгкое дело для маленького ребёнка. Дети не всегда сразу улавливают смысл вопроса. Особенно их затрудняют вопросы, которые возбуждают воспоминания. Поэтому детям часто приходится давать добавочные, уточняющие вопросы.

Вот несколько примеров таких уточняющих вопросов. В беседе о родном городе дети рассказывали о Красной площади, потом воспитатель задаёт вопрос: «А что ещё есть интересного у нас в Москве? Какая река? Как она называется?» Этими дополнительными вопросами беседа была направлена в нужное русло.

Вопрос: «Как падает снег?» был неопределён и для ответа труден. На добавочный вопрос: «Падает ли снег как дождь, или иначе?», — дети отвечали: «Дождик прямо идёт, полосками, делаются лужи на земле», «А снег тихонько падает, кружится. И делается сугроб».

Добавочные вопросы приходится задавать и для уточнения детского ответа, так как дети иногда излагают свои мысли недостаточно понятно. Так Игорь рассказывает: «У каждой лошади стойло. Сокол отдельно». Воспитатель спрашивает: «Кто это Сокол?» Игорь поясняет: «Большая белая лошадь, она ещё неучёная».

Наблюдения показали, что далеко не всегда добавочные вопросы в беседе приносят пользу. Неумело и в слишком большом количестве поставленные, они загружают беседу и могут отклонить её от основного содержания.

Воспитательница беседует с детьми об экскурсии, совершённой на Красную площадь. «Помните, мы видели с вами большие кремлёвские часы? Они особенные. Как они устроены? Вова, чем они особенные?»

Вова: «Я еще не подумал. Они красиво бьют. Было 12 часов и часы 12 раз били».

Воспитательница: «А что ещё в них особенного?»

Лора: «Стрелки золотые».

Вася: «Циферблат чёрный».

Воспитательница: «Когда мы поднимались на Красную площадь, видно было часы?» (со стороны Каменного моста).

Дети: «Да».

Воспитательница: «А когда шли из Александровского сада видно было часы?»

Дети: «Видно».

Воспитательница: «Всюду видно эти часы, как вы думаете, почему?»

Лора: «Потому что всем надо время узнавать».

Не добившись ответа, воспитательница после длинных расспросов поясняет: «У кремлёвских часов циферблат с четырёх сторон».

Мы не считали необходимым задавать детям вопрос о деталях устройства кремлёвских курантов, но в целях экспериментальных мы предложили воспитателю нашей контрольной группы поставить этот вопрос в иной форме, чем у первой воспитательницы: «А что кремлёвские часы только с одной стороны видно?»

Миша: «Нет, с четырёх сторон там часы».

Воспитатель: «Правильно, у кремлёвских часов циферблат с четырёх сторон».

Своевременная и понятная формулировка добавочного вопроса навела детей на правильный ответ. В первом случае сложной была постановка и основного вопроса и добавочных. Поставленные перед непосильной задачей, дети проявили всё своеобразие своей логики: указали на признаки наиболее эмоциональные («красиво бьют», «золотые стрелки»); вместо установления причинной связи (часы всюду видно потому, что у них циферблат со всех сторон), следствие назвали причиной («Часы всюду видно, потому что всем надо время узнавать»).

Однако в характере детских ответов были виноваты не дети, а вопросы воспитателя. Там, где перед ребёнком ставится непосильная

задача, ребёнок даёт синкретичные ответы. Второй воспитатель не вёл детей длинным путём сложных умозаключений, а дал чёткий, наводящий вопрос.

Наводящие вопросы помогают ребёнку не только точнее уловить смысл спрашиваемого, но и наталкивают на правильный ответ и дают возможность самостоятельно с ним справиться. Если наводящие вопросы активизируют школьника, то тем более они важны для неокрепшего сознания ребёнка 5 — 6 лет.

Вот примеры удачно поставленных наводящих вопросов:

Воспитательница: «Что делают из фруктов?»

Голя: «Компот».

Воспитательница: «А ещё что?»

Дети молчат.

Воспитательница: «Что-то очень вкусное, сладкое, что можно мазать на хлеб?»

Дети: «Варенье», «Повидло», «Джем».

Вот ещё пример из нашего материала:

Воспитательница: «Звери от холода прячутся зимой в берлоги, некоторые спят, многие птицы улетают. А что делают люди, как они защищают себя от холода?»

Валя: «Печку топят».

Витя: «Горячего сварят».

Воспитательница: «А ещё как?»

Дети молчат.

Воспитательница: «На прогулку ведь не возьмёшь с собой печку?»

Дети, смеясь, отвечают: «Пальто одевают—шубу», «Шапку с ушами», «Валенки», «Шерстяные носки», «Варежки».

Воспитательница: «Разную тёплую одежду».

Некоторые наводящие вопросы построены нерационально. Воспитатели не вычленяют в наводящем вопросе самых существенных моментов, а останавливают внимание детей на случайных признаках.

Так, в одной беседе воспитательница напоминает детям что они видели на кухне: «Лёва, скажи, что мы там видели на столе?». Лёва молчит. «Вы ещё спрашивали зачем дырочки? Что это такое?»

Дети: «Лейка», «Сеялка».

Воспитательница: «Вспомните, тётя Таня говорила, что будет откидывать лапшу».

Дети так и не дали нужного ответа.

Свои наводящие вопросы воспитательница загромодила не имеющими существенного значения случайными деталями («на столе лежал», «Вы ещё спрашивали»). Вопросы носили синкретичный характер. Такие вопросы не поднимают сознание ребёнка на высшую ступень развития.

Часто вопросы оказываются трудными для отдельных детей и даже для группы в целом. В подобных случаях самое простое — самому воспитателю ответить на им же поставленный вопрос. Требуется, однако, чтобы дети сами отвечали на вопросы и активно участвовали в беседе. Особенно важно вовлекать в беседу детей, неуверенных в своих силах, детей, медленно соображающих. Наше исследование показало, что в таких случаях лучше подсказать ребёнку ответ, чем ответить за ребёнка. Подсказывающие вопросы не тормозят развития дошкольника, а часто даже являются толчком к дальнейшим самостоятельным высказываниям.

«Ты видел на Красной площади мавзолей?» Ответ таится в самом вопросе, он подсказан ребёнку, но малышу кажется, что он ответил самостоятельно. У ребёнка растёт вера в свои возможности, и он в дальнейшем самостоятельно справляется с ответами. Подсказка в таких случаях является как бы своеобразным примером ответа. Приведём ещё один пример подсказывающего ответа, заданного группе в целом.

Воспитательница показывает детям картинки, изображающие следы на снегу: следы птицы, зайца, человеческих ног и другие и спрашивает: «А это чей след?».

Дети: «Линия», «Следы», «Дорожка», «На коньках ехали», «На коньках не такие толстые, тоненькие», «На снегу нельзя на коньках».

Дети затрудняются с ответом.

Воспитательница: «А не похожи ли эти следы на след от саней?»

Дети (облегчённо): «Да! Да!», «На санках ехали!», «За дровами в лес поехали!»

Воспитательница могла бы сама ответить, что это след от саней, но тогда не последовало бы такой живой реакции детей, какую мы наблюдали в данном случае, когда подсказка воспитателя вывела детей из затруднительного положения и вызвала у них приятное чувство облегчения. Конечно, подсказывающий вопрос не может быть основной формой вопросов в беседе, его роль лишь вспомогательная.

Важнейшая задача вопроса — возбуждать самостоятельную мысль детей, развивать способность логических суждений.

Если нелегко задавать детям вопросы, требующие просто названия и описания, то тем более сложны вопросы, которые требуют от детей установления связей, обобщений, выводов. Мышление ребёнка конкретно, и всякое абстрагирование представляет трудность.

Отсюда и исключительная ответственность в постановке воспитателем вопросов, возбуждающих логическое мышление ребёнка.

Как показал материал нашего исследования, в таких вопросах ещё недостаточно только одного наличия хорошей формулировки. Во всех наблюдаемых нами случаях дети лишь тогда были способны сделать самостоятельный вывод, когда у них ещё до беседы был достаточный запас конкретных представлений, или же когда вся логика построения беседы давала ребёнку материал для соответствующих суждений.

Очень ярко это положение подтвердилось в нашем эксперименте с чтением рассказа Осеевой «Сыновья». Мораль этого рассказа трудно воспринимается детьми.

В одном детском саду, прежде чем прочесть рассказ «Сыновья», с детьми были проведены две беседы «О маме», в которых дети были подведены к мысли, что о маме надо заботиться, оказывать ей внимание и услуги.

Когда этим детям был прочитан рассказ «Сыновья» и задан вопрос: «Почему дедушка сказал: «Я вижу только одного сына»?», — дети быстро ответили: «Только один сынок помог маме, позаботился о ней», «Вёдра понёс — хороший сынок» и т. п.

На другой нашей экспериментальной базе рассказ был дан до беседы «О маме» — следовательно, дети не были подготовлены к восприятию смысла этого рассказа. После чтения воспитательница спросила: «Почему старичок сказал — «Я вижу только одного сына»? Дети не в состоянии были ответить.

Воспитательница показывает детям иллюстрацию, на которой изображён мальчик, несущий вёдра.

Воспитательница: «Сколько мальчиков нарисовал художник?»

Люся: «Одного».

Воспитательница: «А сколько их всего было?»

Люся: «Три мальчика».

Воспитательница: «Таня, как ты думаешь, почему старичок увидел одного сына? Где остальные мальчики?»

Таня: «Они убежали».

Витя: «Нет, они не убежали. Они играли».

Лора: «Старичок плохо видел, он увидел только одного мальчика».

Воспитательница: «Посмотрите хорошо на картинку. Что делает мальчик?»

Юра: «Вёдра несёт».

Воспитательница: «Сколько же мальчиков нарисовал художник?»

Дети: «Одного».

Воспитательница: «Почему художник нарисовал одного мальчика?»

Дети в раздумье.

Воспитательница: «Хорошего или плохого мальчика нарисовал художник?»

Лора: «Хорошего». Он понёс маме вёдра, он помог маме, он хороший».

Воспитательница: «А те двое?»

Витя: «Не помогли. Баловались».

Воспитательница: «Теперь вы понимаете, почему старичок сказал — «Я вижу только одного сына?» Один мальчик позаботился о маме, он — настоящий сын».

Дети не были подготовлены к сложному вопросу, и поэтому воспитателю пришлось так длинно обсуждать содержание рассказа.

Во всех тех случаях, когда детям надо было отвечать на вопросы, устанавливающие причинную зависимость, требующие обобщений, выводов, мы в своей работе старались дать детям предварительно соответствующие знания. Это достигалось и работой до беседы и построением самой беседы.

Так, перед беседой о труде взрослых в детском саду дети посетили кухню, наблюдали труд поварихи, провернули сами немного мяса через мясорубку. Воспитательница спрашивает детей: «Трудно вертеть?»

Дети: «Трудно».

Воспитательница: «Витя и Нина провернули мяса на одну котлету и они уже немного устали. А знаете сколько котлет надо сделать тётке Дусе?»

Дети: «На всех детей и взрослых».

Повариха: «Сто двадцать котлет».

Во время дальнейших наблюдений труда поварихи воспитательница замечает: «Как мне жарко, а вам жарко, дети?»

Таня: «На кухне жарко, от плиты жарко».

Воспитательница: «А тётка Дуся всё время у плиты стоит».

Через несколько дней была беседа о труде поварихи. Детям был задан вопрос: «Как вы думаете, легко ли тётке Дусе работать на кухне?»

Все дети ответили: «Трудно».

Воспитательница: «Почему вы думаете, что трудно?»

Дети: «Жарко на кухне», «На четыре группы надо всё готовить», «Хлеб на всех резать и мазать маслом», «Баки с супом поднимать тяжело».

Эти выводы были теперь для детей вполне ясными, осознанными.

Вот ещё несколько примеров, как воспитатели удачно подводили детей к выводам.

Беседа о Советской Армии. Дети рассказывают о своих отцах, сражавшихся на фронте, о наградах, полученных многими из них. Валя смущённо молчит.

Воспитательница: «Валя, а твой папа что делал, когда была война?»

Валя краснеет.

Воспитательница: «Валя, ты разве не знаешь, что он делал?»

Валя (очень тихо): «Он не был на войне, он под землёй уголь доставал».

Воспитательница: «Дети, зачем нужен уголь?»

Лора: «Паровоз не может без угля ехать».

Гена: «Котельную нужно углём топить».

Воспитательница: «Для госпиталя нужно тепло?»

Слава: «Для раненых нужно, чтобы тепло было. Надо хорошо печки топить, надо уголь и дрова».

Воспитательница: «Как вы думаете, дети, нужна была работа Валиного папы во время войны?»

Лора: «Очень нужна. Без угля паровоз ничего не повезёт на фронт».

Витя: «Пушек не повезёт».

Таня: «Мяса и хлеба не повезут».

Юра: «Раненые замёрзнут, если печку не натопишь».

Воспитательница: «Все рабочие и Валин папа тоже помогали победить врагов».

Валя успокаивается и участвует в дальнейшей беседе.

Воспитательница могла просто сказать — «И твой папа делал полезное дело, помог победить врага», но она правильно предпочла, чтобы этот вывод сделали сами дети, и, главное, чтобы он дошёл до сознания Вали.

Почти в каждой проводимой воспитателями наших исследовательских баз беседе имели место умозаключения, с которыми дети справлялись сравнительно легко, так как вся структура беседы была рассчитана на подведение детей к соответствующим выводам.

Если по тому или иному вопросу у детей есть достаточный опыт и знания, то они сразу способны ответить на вопросы «Почему?», «Зачем?» и т. д.

Во время беседы дети рассматривают вышитый коврик. «Это лето», — говорит Саша. — «Почему ты думаешь, что это лето?» — «На берёзе листья зелёные».

Алик рассказывает, что он упал со снежной горки. «Почему зимой часто падают?» — Алик: «Снег скользкий, лёд скользкий, упасть можно».

Ещё вопрос: «Можно ли котлеты жарить без масла?» — «Нет нельзя — гореть будут».

Однако вопрос: «Почему жарят котлеты?» — оказался непосильным для большинства группы: «Чтобы румяные были», «Чтобы гладенькие были», — говорят дети. Воспитательница не сочла нужным вдаваться в более глубокие объяснения и сказала: «Люди сырого мяса не едят. Мы едим мясо жареное и варёное».

Незачем ребёнка торопить с усвоением непосильных для него знаний и задавать ему слишком сложные вопросы. Они создают лишь путаницу в детской головке и вызывают неудачные ответы.

Очень эффективны вопросы воспитателей, наталкивавшие на сравнения. Контраст часто помогает ребёнку-дошкольнику лучше усвоить то или иное понятие.

Наблюдая с детьми стадо, воспитательница спрашивает: «Есть ли в стаде телята?». Дети говорят: «Да» и показывают на небольшого размера корову.

Воспитательница: «А это разве телёнок? Хорошенько посмотрите».

Валя: «Нет, это маленькая корова».

Воспитательница: «Почему ты думаешь, что это корова? Чем отличается корова от телёнка, что у них разное?»

Дети называют знакомые им признаки коровы и телёнка, проверяют свои наблюдения и убеждаются, что не всякая маленькая корова — телёнок.

Не менее ценны вопросы, наталкивающие мысль детей на самостоятельные выводы, предложения, обобщения. Так, после бесед о труде взрослых, воспитательница предложила детям подумать, чем дети могут облегчить труд уборщицы, помочь ей. «Ноги хорошо вытирать, когда приходим с прогулки», «Не сорить», «Постели стелить», «Салфетки стирать», — наперебой говорили дети.

Воспитательница: «А тёте Дусе (поварихе) мы можем помочь?»

Дети: «Суп варить».

Воспитательница: «Нет, суп варить вы ещё не можете. Вы ещё малы».

Дети: «Бак тяжёлый, мы и настолечко не поднимем» (показывают жестом руки высоту в 10—15 см). «Винегрет можем делать, помните, мы на даче делали», «Морковку резать», «Огурчики резать», «Картошку варёную резать».

Воспитательница соглашается, что эта помощь посильна для детей и надо её оказать, когда будут делать винегрет.

Очень ярко в исследовании выявилось, как трудны для детей дошкольников обобщения.

Этот факт не нов, и в нашем материале он нашёл лишнее подтверждение; отсюда следует необходимость возможно чаще упражнять детей в этом трудном для них мыслительном процессе, конечно, в той мере, в какой это может быть освоено детьми.

Воспитательница спрашивает: «Как колхозники помогали Красной Армии, что они посылали на фронт?».

Юра: «Капусту, картошку».

Лора: «Морковь».

Воспитательница: «Да, разные овощи посылали. А ещё что?»

Галя: «Свёклу, лук».

Воспитательница: «Про овощи уже говорили, и ещё что?»

Таня: «Огурцы, картошку копали».

Воспитательница: «Мы уже говорили, что колхозники посылали овощи. Морковь, картофель, огурцы, капуста, репа, свёкла, лук — это всё овощи. А ещё что посылали, что нужно было, чтобы солдатам было тепло?»

Вова: «Варежки. Моя бабушка вязала, два пальца у этих варежек».

Валя: «Шубы овчинные посылали, шапки».

Геня: «Валенки».

Воспитательница: «Тёплую одежду посылали. Тулупы, шапки, шерстяные варежки, носки, фуфайки — это всё теплая одежда. И тёплую обувь — валенки, посылали».

В очень многих беседах выявилось, что даже старшие дошкольники, обладая в своём словаре обобщающим термином, часто пользуются им как собственным именем, а не как собирательным словом и не подводят под этот термин частные понятия. Меньше выражено это у детей в играх с предметами и картинками («Лото», Игра «Что кому нужно» и т. п.). Здесь дети довольно легко справляются с классификацией предметов. В беседе, где обобщающий термин даётся оторванно от конкретных образов, ребёнку такое обобщение труднее. Поэтому в нашей работе мы предлагали детям вопросы, требовавшие обобщения в слове, т. е. употребления соответствующего термина.

Воспитательница: «Вы назвали яйца, мясо, крупу — как всё это вместе назвать?»

Витя: «Продукты».

Воспитательница: «Что нужно, чтобы печи топить?»

Дети: «Дрова», «Уголь», «Торф».

Воспитательница: «А знаете ли вы, как всё это назвать одним словом?»

Дети затрудняются.

Воспитательница: «Всё это называется топливом. Дровами, углём, торфом — топят».

После беседы о труде воспитателей воспитательница спрашивает: «Вот видите, сколько вы назвали дел, а как вместе назвать всё то, что с вами делают воспитатели? Подумайте хорошенько». Дети недоуменно поглядывают друг на друга.

Толя: «Вы с нами занимаетесь».

Люся: «Вы нас учите всё делать».

Воспитательница: «Правильно дети сказали. Мы учим вас рисовать, лепить, читать стихи, рассказывать, дружно играть. Учим вас всему хорошему, чтобы вы выросли умными. Воспитатели с вами занимаются, учат вас».

Подобные упражнения постепенно помогали детям более уверенно пользоваться обобщёнными терминами, ясно понимая их смысл.

Подведём некоторые итоги. Какие же основные требования должны быть предъявлены к постановке воспитателем вопросов в беседе?

Наш материал ещё раз подтвердил, что, прежде всего, вопросы должны быть простыми и очень определёнными. Формулируя вопрос, воспитателю необходимо ясно представить себе, чего он ждёт в ответе ребёнка. Смысл вопроса должен быть, в основном, понятен ребёнку. Вопросы, поставленные в общей форме, неконкретны для дошкольника, и ответы на них затрудняют детей и легко могут отклонить беседу от основного стержня.

Учитывая большое своеобразие восприятия детей-дошкольников и их индивидуальные различия, приходится часто прибегать к вспомогательным вопросам, уточняющим основной. Количество этих вопросов не должно загружать, затягивать беседу.

Основной тип вспомогательного вопроса — это вопрос наводящий. Наводящие вопросы активизируют мысль ребёнка.

В дошкольные годы, когда мысль ребёнка ещё недостаточно окрепла и беседой воспитатель помогает ребёнку в его мыслительном процессе, вполне оправдано применение подсказывающих вопросов, особенно по отношению к отдельным детям (неуверенным, менее продвинутым в своём развитии и т. п.).

Сложнее для ребёнка вопросы, требующие от него логических операций, — установления причинной зависимости, обобщения и т. д. Ребёнок только тогда в состоянии ответить на них, когда у него имеется достаточно конкретных представлений. Иначе эти вопросы окажутся непосильными и вызовут случайные или нелепые ответы. Подводить ребёнка к логическим выводам в беседе можно лишь на основе предшествующей работы по обогащению детей соответствующими знаниями. Логическая структура беседы, весь ход рассуждений детей и взрослого также должны подводить детей к определённым выводам.

Вопросы, требующие умозаключений, выводов, обобщений, нуждаются в особо тщательной формулировке, определённости. Здесь особо часто требуются добавочные, наводящие вопросы.

Пояснения воспитателя

Вопросы в беседе — это основное средство, направляющее беседу. В беседе с детьми-дошкольниками очень большое направляющее влияние оказывают указания, объяснения и ответы самого воспитателя.

В дошкольном возрасте дети часто не сразу улавливают смысл вопроса, им трудны диалогическая речь, выступление в коллективе и нередко воспитателю приходится самому отвечать на им же поставленные вопросы, давать пояснения к вопросам и ответам детей.

Чем систематичнее проводятся беседы, тем самостоятельнее справляются с ответами дети. Во время первых бесед, проведённых на наших экспериментальных базах, воспитателям приходилось часто прибегать к пояснениям. Готовясь к беседе, продумывая её содержание, воспитатели обычно подготавливают вопросы, иллюстративный материал, но редко предусматривают свои указания, объяснения, обобщения, рассказы. Между тем и для стройного хода беседы и для усвоения ребёнком

ком тех или иных понятий это имеет не меньшее значение, чем подбор к беседе вопросов.

Материал нашего исследования показал, что в беседе с детьми 6—7 лет указания и объяснения воспитателя имеют большое образовательно-воспитательное значение. Прежде всего, указания воспитателя помогли нам установить чёткую внешнюю организацию ведения беседы, направляющую внимание и дисциплинированность детей к беседе.

Указания воспитателя устанавливали порядок и правила высказываний детей, мобилизовали внимание детей к вопросам взрослого и ответам товарищей.

«Послушайте внимательно, о чём я буду вас спрашивать», «Подумайте хорошо, прежде чем ответить», «Отвечать будет тот, кого я назову», — во всех этих указаниях есть призыв к вниманию, показана очерёдность ответов детей. Порядок вызова детей — очень важный вопрос. В начале нашей работы мы замечали одно характерное для многих детских садов явление: воспитатели, желая, чтобы беседа прошла на высоком уровне, чаще всего адресовались к активным, имеющим богатые сведения, детям: это очень снижало внимание остального коллектива. Некоторые дети невнимательно слушали высказывания товарищей и вопросы воспитателя, надеясь, что к ним не обратятся.

В первых беседах участвовало 6—7 детей, каждый из них отвечал по несколько раз. Мы обратили на это внимание воспитателей и предложили им изменить порядок вызова детей, и в своих обращениях к детям чаще призывать их к активному слушанию и высказыванию («Кто знает, поднимет руку», «Кто хочет ответить?», «Слушайте внимательно, будет отвечать Вася, если он что-либо забудет, то вы ему можете», «А ты как думаешь?»).

Последующие беседы показали, какое активизирующее влияние оказали такие указания: они держали детей в постоянной готовности высказаться в беседе.

Вначале в беседах некоторые дети занимались своим делом, думали о постороннем; присутствуя на беседе, фактически в ней не участвовали и ничего почти из беседы не извлекали. Опрошенные после беседы, они не могли толково рассказать о чём говорилось.

Позже картина резко изменилась: дети научились слушать воспитателя, своих товарищей, реагировали на детские высказывания, поправляли, спрашивали, вступали в споры. Делая указания, воспитатели привлекали внимание детей к высказываниям отдельных детей, особенно детей застенчивых («Теперь послушаем Валю, она расскажет что-то интересное»).

Своими замечаниями воспитатель приучал детей к сдержанности: «А ты послушай, не перебивай, надо уважать товарища» или: «Ты даже не знаешь, что я хочу сказать, а уже тянешь руку. Надо внимательно выслушать, подумать, и уже тогда поднимать руку, чтобы отвечать».

Нарушений дисциплины поведения в наших опытных группах мы не отмечали, поэтому призывы к внешней организованности почти отсутствовали, особенно после начала систематической работы по проведению бесед. С третьей, четвёртой беседы редко приходилось призывать детей и к внимательному слушанию. Изредка воспитатель напоминал: «Посмотрим внимательно картинки», «Хорошо выслушайте» и т. д.

Ряд указаний относится к уточнению детской речи. Исправление недостатков детского произношения во время беседы невозможно.

Этим наши воспитатели занимались вне бесед. Но уточнение отдельных выражений, их правильность, полнота, выработка конкретности речи имели место во время бесед (без нарушения её стройности). Ребёнок говорит: «лазют по снегу». Не фиксируя внимания ребёнка на допущенной ошибке, воспитательница замечает: «По снегу ползут»; ребёнок продолжает рассказ: «Разведчики тихо ползут по снегу». (Позже после беседы воспитательница поясняет детям, что выражение «лазют» — неправильно).

Т о л я рассказывает: «Папа приехал»... — Ты же говорил, что он полетел на самолёте, значит прилетел. — «Да, он прилетел».

Речь детей 6—7 лет нередко носит ситуативный характер. Это имело место и в нашем материале. Воспитатель своими указаниями старался сделать речь детей более контекстной.

Л о р а рассказывает о празднике в детском саду, непрерывно употребляя слово «там». «Лора, если ты будешь всё время говорить «там», никто тебя не поймёт. Можно подумать, что ты рассказываешь про какой-то другой детский сад, а не про наш». Лора поправляется: «На празднике в нашем детском саду».

После ряда бесед, при соответствующем внимании к этому вопросу со стороны воспитателей, ситуативность речи детей резко снизилась.

Весьма волнует воспитателей вопрос о том, как реагировать на детские отвлечения от основного содержания беседы.

Очень часто вопрос, заданный воспитателем, возбуждает у ребёнка свою цепь ассоциаций, и мысль ребёнка начинает протекать по новому руслу. Простой призыв к дисциплине не всегда достигает цели. У малоопытного воспитателя такие отвлечения отдельных детей могут совершенно нарушить первоначальную целеустановку беседы.

В нашей работе мы по-разному подходили к разрешению этого вопроса. Большею частью воспитатели старались использовать детские отвлечения для целей проводимой беседы. Приведём пример.

А л и к рассказывает, как он упал с горки. Увлекаясь своим рассказом, он уводит детей от беседы о зиме. Воспитательница останавливает его вопросом: «Почему же зимой так часто падают?», «Скользко», «Снег скользкий», «Лёд скользкий», — отвечают дети. Воспитательница, пользуясь ответом детей, переходит к следующему, намеченному ею вопросу, — о свойствах снега. Далее беседа идёт по намеченному воспитателем плану. Отвлечения детей служат иногда поводом для планирования следующей беседы. Так, например, во время беседы о зимних забавах, дети вспомнили о лете. Они были так полны воспоминаниями, что беседа легко могла переключиться на тему о лете. Воспользовавшись несколькими воспоминаниями детей для сравнения зимы и лета, воспитательница обещала детям: «Теперь мы поговорим о зиме, а в следующий раз обязательно вспомним, как мы летом гуляли, играли, что видели».

Иногда приходится игнорировать детские отвлечения и твёрдо вести свою линию беседы.

Во время беседы о труде поварихи воспитательница спрашивает: «Как вы думаете, почему трудно работать поварихе?»

В а л я: «Бак трудно нести».

Э д и к: «Спину больно гнуть».

Л о р а: «Она (повариха) как бабушка будет».

В и т я: «У сошёл с трамвая, тётенку видел, она горбатая».

Витя хочет продолжать рассказ о горбатой женщине. Воспитательница выслушивает Витю, но рассказу его не даёт развернуться и гово-

рит: «Тёте Дусе трудно работать. На кухне жарко, большие тяжёлые Саки. Тёте Дусе помогают...» (называет имена завхоза, уборщицы).

Беседа идёт далее по плану воспитателя.

Иногда приходится прямо прервать ребёнка, заявив: «Об этом поговорим в другой раз». Если воспитатель во-время не пресечёт детского отвлечения, то он никогда не доведёт беседы до конца, не добьётся нужного ему результата. В материалах нашего актива были отдельные случаи, когда воспитатели давали развернуться рассказам детей, увлекательным, но не на тему, и не могли потом удержать нить намеченной беседы.

Случаи детских отвлечений очень разнообразны, и воспитателю приходится быстро по ходу беседы принимать решение — воспользоваться ли детским высказыванием, прервать ли его, или совершенно игнорировать. В этом большая трудность руководства беседой. Если у воспитателя имеется ясная целеустановка в беседе и хорошее умение наблюдать детей, то он, обычно, удачно выходит из создавшегося положения и доводит беседу до конца в нужном ему направлении, не подавляя детской инициативы и не заглушая детских интересов.

Очень большое место в наших беседах занимали одобрения, подтверждения воспитателем ответов детей, уточнение этих ответов.

Удачное рассуждение ребёнка часто полезно подкрепить авторитетным мнением воспитателя. Так, в беседе о труде повара Лора говорит: «Тёте Дусе трудно работать, надо всё хорошо сделать, а то половина хлеба будет с творогом, а половина без творога, нехватит».

Воспитательница развивает правильную мысль девочки: «Верно, Лора, надо хорошо подумать, как лучше сделать. Тётя Дуся мажет хлеб маслом и творогом так, чтобы всем хватало». Или в другой беседе о труде уборщицы девочка Люся говорит: «А на стол у нас дежурные накрывают». Воспитательница: «Верно, Люся, дети у нас гоже трудятся: накрывают на стол, убирают чайную посуду. Мы с вами подумаем, что ещё могут дети сами делать».

Беседуя с детьми о родном городе, воспитательница спрашивает: «В каком городе мы живём? Как называется наш город?»

«В Москве», «Москва», «Столица», — отвечают дети.

Воспитательница: «Мы живём в Москве. Некоторые дети даже знают, что мы живём в столице. Столица — это самый главный город нашей страны». Такие подтверждения очень ценны в воспитательном отношении.

В приведённых выше примерах воспитатель не только подчеркнул правильность детского представления, но и необходимость для всех продумывать свою работу (случай с поваром), необходимость оказывать помощь взрослым в детском саду и семье («Подумаем, что мы ещё можем сами сделать»).

Во время одной беседы мальчик Саша рассказывает: «Мои папа и мама хорошо учились и получили награду». Воспитательница, пользуясь рассказом Саши, говорит: «А кто отлично учится в школе, тот в десятом классе получает медаль за отличное учение. Вы скоро пойдёте в школу, старайтесь очень хорошо учиться».

В одной из бесед Толя говорит: «Моего папу убили на войне, а нам прислали его орден и сумку».

Воспитательница: «А ты, Толя, храни эти вещи хорошо, всегда помни своего папу и расти таким же смелым и так же люби свою Родину, как твой папа».

Эти краткие реплики (одобрения, подтверждения) иногда могут оказаться сильнее, чем самый замечательный, заранее подготовленный воспитателем материал, ибо они относятся к самым животрепещущим переживаниям ребёнка, возникшим во время беседы. Поэтому наряду с хорошей предварительной подготовкой воспитатель всегда должен быть готов на быстрое вмешательство, быстрое реагирование на детские замечания, которые заранее предусмотреть невозможно. Особенно внимания требуют детские ответы. В них часто сказывается большое своеобразие всех или отдельных детей в понимании тех или иных вопросов. По ходу беседы возникает необходимость уточнить спутанные детские представления, прежде чем переходить к дальнейшим вопросам намеченной темы. Так, например, в наших экспериментальных группах (в это потом подтверждалось материалом других детских садов) оказалось, что наблюдаемые нами московские дети под словом «Кремль» подразумевали башни Кремля.

«Там не один Кремль, — говорит Толя, — там ещё маленький Кремль есть». Или другой ребёнок поясняет: «Где Кремль кончается, около Москвы-реки, там ещё Кремль есть».

Детям очень трудно было понять, что Кремлём называется всё: и башни, и стены, и дворцы в Кремле. Получив это объяснение, Толя четыре раза во время беседы произнёс про себя: «А Кремль это всё, и башни, и стены, и дома за кремлёвской стеной — всё Кремль».

Приводим ещё один факт, обнаруживший во время беседы своеобразие детских представлений.

Несколько детей, говоря об экскурсии на Красную площадь, сказали: «И там по радио били кремлёвские часы».

Воспитательница: «По радио?»

Толя: «Да, по радио».

Воспитательница: «Нет, дети, мы слышали настоящий бой кремлёвских часов. Дома вы слушаете бой этих часов по радио, а на Красной площади слышно часы».

А вот ещё случай, характерный для городских детей: «Какого цвета бывают овцы?» — спрашивает воспитательница.

Дети: «Чёрные», «Серые», «Белые», «Красные», «Зелёные».

Воспитательница: «Почему ты думаешь, что овцы бывают зелёные и красные?»

Таня: «Потому, что варежки зелёные, синие, красные».

Воспитательница показывает детям белую шерсть и рассказывает, что шерстяные нитки можно покрасить в разные цвета; тут же показывает и цветную шерсть.

В той же беседе дети высказали предположение, что «нитки сыплются из овечки, когда её стригут», а потом из этих ниток вяжут. Воспитательница показала детям ком шерсти и из коротких шерстенок ссучила длинную нить.

Своеобразные, неточные представления детей часто невозможно предусмотреть и воспитателю приходится быть очень внимательным к детским ответам, замечаниям, вопросам с тем, чтобы во-время уточнять представления, не давать закрепляться ложным понятиям.

Особого внимания в беседе заслуживают вопросы, задаваемые самими детьми, и споры между ними.

Е. И. Тихеева справедливо считает, что самое важное — побуждать детей к вопросам, будить пытливость их мысли. К сожалению, взрослые не всегда достаточно внимательно относятся к вопросам детей, и это глушит развитие детской любознательности. В наблюдаемых нами детских садах дети (в начале бесед) мало обращались к взрослым с во-

просами, и воспитатели не всегда достаточно живо реагировали на обращения детей. Вот характерный пример.

Во время беседы о родном городе дети рассказывают о прогулке к мосту через Москву-реку. Воспитательницу интересует вопрос, обратили ли дети внимание на архитектурное оформление моста. Вопрос был задан для того, чтобы сделать заключение, что в Москве есть большие красивые мосты. Слава вдруг спрашивает: «А как снимается спасательный круг?». Воспитательница, боясь, видимо, отвлечения от темы беседы, ответа не даёт. Мальчик, охваченный заинтересовавшей его мыслью, опять спрашивает: «Как он спасает?». Пояснение Славе даёт другой мальчик Витя. «На лодке подъедут и спасают», — полутвердительно, полувопросительно говорит Витя. Воспитательница не реагирует на пояснение Вити. Слава так и не получил от воспитателя ответа на глубоко захвативший его вопрос. Между тем, при умелом подходе, ответ на этот вопрос не увёл бы от темы беседы, а лишь несколько расширил бы её. Воспитатель, ответив на вопрос Славы, показал бы детям не только красоту родного города, но и большую заботу о её жителях.

Приводим удачный пример использования воспитателем детской пытливости.

Во время посещения кухни Витя задал вопрос: «А что на гоёй полке?» — Там у тётки Дуси (повара) стоит посуда: кастрюли, тёрки, сковородки. А полки задёрнуты белой занавеской. Видите, как чисто на кухне, как тётка Дуся следит за порядком», — говорит воспитательница. «А зачем часы на кухне?», — спрашивает другой ребёнок. «Сами подумайте, зачем нужны часы на кухне?», — говорит в ответ воспитательница. «Обед опоздаешь сварить», «Дети будут голодные», — решают дети сами. Так просто была удовлетворена детская любознательность, пробуждена пытливость, и тема беседы была расширена. Восприятие детьми объяснений воспитателя было здесь особенно активным, так как эти объяснения были ответом на вопросы, живо интересовавшие детей.

Ещё большее значение имеет правильное отношение к детским спорам.

Обмен мнениями между детьми является исключительно ценным явлением. Давно известно, что в споре рождаются истины.

Возбудить детскую мысль, вызвать живой обмен мнениями и в результате подвести детей к правильному выводу — это очень важный приём активизации детей в беседе. Этот приём мало используется в практике педагогической работы.

В начале нашей экспериментальной работы мы не наблюдали в наших группах не только споров между детьми, но даже достаточного внимания к высказываниям товарищей. Беседа носила характер диалога между воспитателем и спрашиваемым ребёнком в присутствии остальных детей.

В дальнейшем постановкой своих вопросов («А как ты думаешь?», «Правильно ли сказал Вася?» и т. п.) воспитатель сталкивал мнения детей. После третьей — четвёртой беседы мы уже наблюдали разнообразные суждения детей, вызывавших споры, обсуждение вопроса.

На вопрос: «Когда стригут овечку?» — дети давали разные ответы: «летом», «осенью», «зимой». В дальнейшем ходе беседы (описанной выше) воспитательница путём обмена мнениями между детьми уточняет, когда действительно стригут овец, почему зимой этого делать нельзя. Гораздо чаще, однако, приходилось отмечать недостаточное

внимание воспитателя к значению детских споров, или неумелое их разрешение. Так, воспитательница не разрешила спора между детьми, сколько звёзд на Кремле, какого цвета надпись на мавзолее («Ленин»). Видимо, не будучи сама твёрдо уверенной, воспитательница предпочла умолчать. Часто бывает, что воспитатель не сразу может ответить на детские вопросы и споры. В таких случаях было бы разумнее пообещать детям, что он (воспитатель) узнаёт, или прочитает в книжке и в следующий раз ответит. Тогда дети не останутся в недоумении, неведении, и у них возникнет большой интерес к книге как к источнику новых знаний. Воспитатель может использовать неразрешённый спор как толчок к дальнейшим наблюдениям. («А вы посмотрите и потом нам скажете, увидим, кто правильно сегодня говорил, а кто ошибся»).

Вот ещё один пример недостаточного вмешательства воспитателя в детские споры.

На вопрос воспитателя: «Может ли охотник узнать зимой, какой зверь проходил по лесу?», — дети ответили, что может, «по следам узнает».

Толя уверяет, что зайца охотник не узнает: «Он след запутает». Вася: «И лисичку не найдёт, она хвостом след замечает». Воспитательница своего заключения не даёт, поэтому у детей нет ясности, правы ли Толя и Вася.

Иногда воспитательница даёт формальное заключение. Беседуя о лошади, выясняется, что лошадь, которая возит тяжёлые грузы, называется грузовой. «А как называется лошадь, которая лёгкие сани возит?», — спрашивает воспитательница.

Вася: «Лошадь, которая лёгкие саночки везёт, называется жеребёнком».

Толя П.: «Жеребёнок и лёгкие саночки не довезёт».

Вместо того чтобы остановиться на детском споре, подтвердить и объяснить правильность суждений Толи, воспитательница спешит с штамповочным заключением: «Такую лошадь, которая возит людей в лёгких санях, называют легкоковой». Но, разумеется, в большинстве случаев воспитатель разрешает спор правильно.

Дети рассматривают красивый украинский коврик. Наташа заявляет: «Я так умею вышивать». Люся: «Нет, неправда, не умеешь, (обращаясь к воспитательнице), а Наташа говорит, что она так вышивает. Она так не умеет».

Воспитательница: «Выучится. Она и сейчас старательно вышивает. А будет учиться, сумеет так же хорошо вышивать. Когда-нибудь она вышьет такой коврик».

Отвечать на возникающие у детей вопросы, разрешать споры, это, конечно, гораздо труднее, чем заранее спланировать ряд своих вопросов. Однако надо помнить, что, задавая вопросы, обсуждая что-либо дети особенно активны, поэтому они выслушивают объяснения воспитателя более внимательно и лучше их воспринимают. Чтобы дети были активны в беседе, важно наличие у них соответствующего опыта, представлений, накопленных до беседы. В процессе беседы происходит уточнение детских представлений, выработка известных суждений, отношений. На этом не кончается усвоение материала: для детей необходимы дальнейшие наблюдения, обдумывание вопроса, закрепление полученных установок в действиях и поступках.

С этой целью в наших экспериментальных группах воспитатели часто прибегали к указаниям: «Когда пойдём гулять, ещё раз хорошо посмотрите, как запряжена лошадь», или «Присмотритесь дома, как мама (бабушка) вяжет шерстяные носки, варежки», «Дети, если вы не

знаете своего адреса, узнайте его и выучите», или «Сегодня мы поговорим о том, что бывает зимой, а теперь хорошо следите за тем, что будет весной со снегом, с деревьями, что будут делать птицы — за всем хорошо понаблюдайте». Иногда воспитатель давал задание: «Не забудьте завтра поздравить маму с 8 марта» и т. д.

Такого рода замечания заставляли ребёнка и после беседы жить её впечатлениями, пробуждали его любознательность, толкали на наблюдения, вызывали у него разнообразную деятельность.

Исследование показало, что не только вопросы, но и прямые указания воспитателя оказывают большое влияние на ход беседы и являются в ней важными приёмами руководства.

Указания воспитателя способствуют чёткой организации беседы, устанавливают порядок высказываний; привлекают внимание детей к теме беседы и ответам товарищей.

Указания и пояснения необходимы для уточнения детских представлений, разрешения споров, выработки контекстной речи. Они направляют деятельность детей и после беседы, способствуют закреплению представлений и установок, полученных детьми во время беседы.

Особого внимания заслуживают вопросы, возникающие у детей, столкновение суждений, детские споры.

Таким образом, руководство беседой, подготовка к ней не могут быть сведены лишь к продумыванию вопросов воспитателем, к подбору иллюстрированного материала. Воспитатель должен максимально предусмотреть свои направляющие указания, ведущие пояснения, а также проявить большую активность и внимание во время самой беседы.

VI. О дифференцированном руководстве детьми в процессе проведения беседы

Руководя в беседе всем детским коллективом, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Мы имеем дело с разной степенью речевой активности и различием характерологических черт детей. Одни дети соображают быстро и тотчас же реагируют на поставленные им вопросы, у других процесс мышления протекает более медленно и они не всегда успевают за общим темпом беседы. Различна и степень речевой активности детей. В нашем эксперименте мы имели детей очень разговорчивых, готовых отвечать на все вопросы, забывающих своей активностью других детей.

Есть дети противоположного типа — дети молчаливые, которые по собственной инициативе не вступают в беседу. На обращённые к ним вопросы они чаще всего долго молчат или отказываются отвечать. Если в играх и занятиях лепкой, рисованием и т. п. их молчаливость не является препятствием для участия в общей работе, то в занятиях по слову, и особенно в беседах, такие дети оказываются в очень невыгодной ситуации по отношению к остальному коллективу и болезненно это переживают. Вопрос о дифференцированном подходе в беседе к разным детям почти совершенно не освещён.

Из авторов, работавших над проблемой беседы, только Е. А. Флёрина посвятила этому вопросу небольшой абзац в несколько строк¹. Говоря о необходимости вовлекать в беседу всех детей, Е. А. Флёрина рекомендует выделять высказывания застенчивых детей, поощрять их, помогать им простым вопросом.

Работа Р. И. Жуковской «О преодолении молчаливости у детей» и наше исследование показывают, что одинаковый подход ко всем молча-

¹ Флёрина Е. А., Живое слово в дошкольных учреждениях. Учпедгиз, 1939.

ливым детям невозможен, так как природа этой молчаливости различна.

В наших экспериментальных группах детей, не проявляющих инициативы в беседе, было, примерно, около 25% всего состава (7—8 человек в каждой опытной группе).

Большая часть этих детей — дети с нормальным интеллектом. Они внимательно выслушивают, что говорится во время беседы; после беседы, часто делятся со своими близкими товарищами, или дома с родителями, полученными впечатлениями.

Эту группу детей, активно слушающих, но не высказывающихся, мы подразделили на несколько категорий:

1. Новички, ещё не освоившиеся с новой обстановкой и коллективом (группа переходящая, не вошедшая в процент молчаливых детей).

2. Застенчивые дети, у которых есть желание говорить. Они иногда пытаются что-то сказать и, не будучи уверенными в своих силах, смущённо замолкают.

3. Дети замкнутые. Они охотно слушают других, но не проявляют никакого желания участвовать в беседе и отвечают отказом на предложение воспитателя высказаться.

4. Дети с повышенным самолюбием и самооценкой. Эти дети боятся сказать хуже других и предпочитают молчать. В то же время они очень страдают, если их не спрашивают и они не имеют возможности высказаться.

5. Дети с недостатками речи (заики и косноязычные). Этим детям смущает их недостаток.

Все перечисленные категории детей внимательно слушают, но в беседе предпочитают молчать.

Ещё одну группу составляют дети, которые не только не высказываются, но и мало прислушиваются к тому, что происходит на занятии: сидя на беседе, они как бы отсутствуют.

К ним относятся дети, которые в силу очень неустойчивого внимания с трудом следят за ходом беседы. Мысль их беспорядочно скачет. Отдельные места беседы могут возбудить у них те или иные личные ассоциации и тогда нить их мыслей начинает идти мимо темы беседы. Эти, большей частью, неусидчивые, шаловливые дети начинают во время беседы разговаривать с соседями, отвлекаются сами и мешают другим. Из беседы они ничего не выносят, кроме отрывочных впечатлений от показанных наглядных пособий.

Наконец, встречаются дети с более ограниченным кругозором, чем их товарищи. Им трудно следить за нитью беседы, трудно быстро ориентироваться и поспевать за ходом мысли остальных детей. В наблюдаемых нами группах среди редко высказывающихся преобладали дети молчаливые, но активно слушающие. Насчитывалось и несколько отставших от общего уровня группы.

Незачем доказывать, как важно охватить беседой всех детей. Встаёт вопрос, как сделать это тактично по отношению к каждому ребёнку и не в ущерб интересам всей группы. Даже опытные воспитатели часто строят беседу на высказываниях наиболее активных и развитых детей с тем, чтобы не снизить тона беседы и не допустить затухания детского интереса. Вытягивание ответов у молчаливого ребёнка расхолаживает остальных детей, и они невольно начинают отвлекаться. Происходит конфликт между интересами отдельной личности и детского коллектива.

Как мы разрешали в нашей исследовательской работе этот конфликт? Для нас было важно, чтобы дети слушали своих товарищей не из вежливости или дисциплинированности, а в результате подлинного ин-

тереса к высказыванию того или иного ребёнка. Мы старались привлечь внимание детей к их молчаливому товарищу, показать его с наиболее выгодной стороны, и в то же время пробудить у этого ребёнка уверенность в себе и желание говорить, делиться своими мыслями.

Вот несколько примеров из нашего исследования.

Валя, застенчивая тихая девочка, по своей инициативе не высказывается. У Вали мать — домашняя хозяйка, награждена медалью и орденом материнства. Во время беседы «О маме» воспитательница рассказала детям о том, что многодетные матери награждаются у нас орденами и медалями и добавила: «Валина мама тоже получила медаль и орден «Материнская слава». Затем воспитательница предложила Вале показать детям эти ордена (мать Вали присутствовала на занятии). Валя, краснея от смущения, но радостная, обошла всех детей и показала награды её мамы. Потом воспитательница предложила, чтобы Валя рассказала, какие у неё братья и сёстры и куда мама едет отдыхать (она получила путёвку в дом отдыха). Валя робко, но чётко рассказала всё, что знала об этом.

Итак, сначала Валя по указанию воспитательницы только действовала (обходила детей и показывала им орден). Почувствовав же интерес детей к себе, она преодолела свою робость и по предложению воспитательницы впервые высказалась в беседе. «Вот какая мама у Вали», — заключила рассказ Вали воспитательница. С этого дня девочка более охотно откликалась на вопросы воспитательницы, обращённые не только к ней лично, но и ко всей группе («Кто хочет сказать?»). Дети охотно слушали Валу. Воспитательница своим руководством помогла Вале заинтересовать детей и преодолеть свою застенчивость.

Не всегда, конечно, можно встретиться с таким ярким случаем, как у Вали (награждение матери орденами), однако, в жизни почти каждого ребёнка всегда можно обнаружить нечто особенное, интересное для остальных детей (наличие собственной интересной игрушки, домашнего животного, какое-то событие и т. п.).

Иногда сам воспитатель вооружает ребёнка тем, что может привлечь внимание остальных детей. Так, например, детей, медленно соображающих, менее развитых мы считаем целесообразным предварительно подготовить к общегрупповому занятию, т. е. дать некоторые знания, с которыми они сразу могли бы вступить в беседу. Приведём случай с девочкой Светой.

Света — ребёнок с несколько замедленным темпом развития. Не сразу улавливает нить беседы. Говорит тихо и мало содержательно. К беседе «О маме» воспитательница выучила с ней стихотворение Майкова «Мать и дети», ещё неизвестное остальным детям. Света хорошо и уверенно прочла его во время беседы. Воспитательница похвалила её и спросила детей, понравилось ли им это стихотворение, которое знает пока одна Света, и не хотят ли и они его выучить.

Света почувствовала себя смелее. В этой же беседе она сама вызвалась рассказать о том, как она помогает маме. И когда воспитательница, выслушав, сказала ей: «Ну хорошо, а теперь другой расскажет», она вскрикнула: «Я ещё хочу». В последующих беседах мы всегда старались, чтобы Света ответила хотя бы на один вопрос.

Детям, не уверенным в себе, медленно соображающим, с более ограниченными познаниями, воспитательница задавала подсказывающие вопросы, на которые сравнительно легко было ответить.

Приведём пример.

Девочка Л и д а долго не участвовала в беседах, сама отвлекалась и мешала соседям. Но, будучи вовлечённой путём подсказывающих вопросов в активное высказывание, на последующих беседах стала внимательно слушать и не отказывалась от ответов, хотя сама инициативы в беседе не проявляла. К сожалению, Лиду перевели в детский интернат, и мы не могли проследить её дальнейшего развития.

Детей с недостатками речи мы не вовлекали в беседы до тех пор, пока не была хотя бы в основном исправлена их речь.

Мальчик Ю р а — заикающийся ребёнок. Воспитательница не вызывала его на высказывания в беседе до тех пор, пока не поработала над его речью индивидуально. Когда речь Юры улучшилась, ему стали задавать во время беседы вопросы по тому материалу, в котором он был заведомо силён. Юра отвечал, слегка запинаясь. Дети его внимательно слушали. Почувствовав уверенность, Юра стал охотнее и чаще высказываться по вызову воспитательницы. Дети терпеливо слушали его замедлённую и слегка запинаящуюся речь. Заикание его заметно уменьшилось.

Наибольшие трудности мы встретили в работе с Л ю с е й, девочкой очень самолюбивой и слегка истеричной, с хорошим умственным развитием. Первоначально она по собственной инициативе не высказывалась, но, видимо, страдала, если к ней не обращались. Когда её вызывали, она молчала, смущённо вертела головой, произносила отдельные слова. Воспитательница затруднялась в руководстве этой девочкой.

Третьей по счёту беседой в группе была беседа на тему «Овца». Воспитательница знала, что у Люси по данной теме были представления более точные, чем у многих других детей. Люся знала, как вяжут чулки, видела овцу и т. д. Во время беседы в затруднительных для коллектива случаях, воспитательница обращалась к Люсе с вопросом. Люся, не отказываясь, лаконично отвечала. Воспитательница её похвалила, и Люся была удовлетворена. На следующем занятии она отвечала более распространённо, но лишь тогда, когда адресовались непосредственно к ней. Затем она начала отвечать и на вопросы, обращённые к группе («Кто хочет сказать? Кто знает?»). Постепенно она стала реагировать на ответы других детей, вносить уточнения. Более длинных рассказов и ответов Люся избегала. При ответе вертела головой, смущённо наклоняя её то влево, то вправо. В каждой беседе воспитательница обязательно задавала Люсе вопросы.

Только на девятой беседе «О маме» девочка дала более распространённый рассказ о том, как она помогает маме убирать комнату. Рассказ вышел удачным, что и было отмечено воспитателем. С этого момента Люся стала чаще и охотнее высказываться.

Таким образом, к различным детям мы применяли разные приёмы руководства. Одних детей старались предварительно вооружить готовым материалом, с которым они могли бы прямо выступить во время беседы, другим — предлагали подсказывающие вопросы, на которые легко было дать ответ. С третьими предварительно работали над исправлением их речи. Тем не менее процесс вовлечения детей в беседы был всё же весьма длительным. Воспитательница следила, чтобы указанные дети систематически высказывались почти в каждой беседе и закрепляли свои достижения.

Приведём некоторые данные о детях с большой речевой активностью, этих детей мы также подразделяем на несколько категорий.

Прежде всего это — дети с большим запасом представлений, общительные, готовые всегда поделиться своими знаниями. Они охотно го-

ворят и умеют хорошо слушать других. Воспитатель всегда адресовался к ним, когда надо было разрешить более трудный вопрос, дать описание, непосильное для других детей. Бывает, что некоторые из этих хорошо развитых и говорливых детей, при неумелом руководстве ими, начинают проявлять повышенную самооценку, черты зазнайства. Среди наблюдаемых нами детей таким был мальчик Толя. Он готов был говорить по любому вопросу. Дети его слушали с удовольствием. Чтобы произвести большее впечатление, он часто начинал фантазировать, прибавлять всякие небылицы. Один раз после беседы, он хвастливо заявил: «Как кто чего не знает, сейчас же меня спрашивают».

Воспитательница это учла и стала реже адресоваться к Толе. Если иногда все дети затруднялись с ответом на какой-либо вопрос, она поясняла сама, хотя Толя выражал желание ответить. К Толе же она обращалась только с второстепенными вопросами. Мальчик был смущён, так как он привык быть в беседе первым. Воспитательница, боясь слишком подавить активность мальчика, начала опять время от времени адресовать к Толе более трудные для ответа вопросы. Это стало тем более возможным, что многие дети в группе за это время окрепли, давали интересные ответы на более сложные вопросы и были уже способны вступить в спор, когда Толя высказывал неправильные мысли.

Толя стал скромнее и сдержаннее, хотя у него и до сих пор ещё проявляются вспышки зазнайства.

Большую трудность представляли дети с замедленным темпом мышления, медленно соображающие. Приведём пример:

Воспитательница ведёт беседу, по ходу беседы задаёт вопросы, дети отвечают. Затем они переходят к следующим. Дети, желающие ответить, поднимают руки. При опросе оказывается, что отдельные дети отвечают не на заданный вопрос, а на предыдущие. Они, видимо, всё время ещё о них думают и отвечают на эти вопросы, хотя в ходе беседы уже всё выяснено. Невнимательными этих детей назвать нельзя, но мысль их течёт замедленно, и они, прерывая нить общей беседы, не успевают за её течением.

В каждой группе у нас было по 2 — 3 таких ребёнка. Воспитатели обычно внимательно выслушивали эти запоздалые ответы, однако, замечали: «Об этом мы уже говорили».

Воспитательница стала чаще обращаться с вопросами к этим детям, побуждая их к более быстрому темпу мышления и ответу. Постепенно дети приноровились к общему темпу беседы. Бывают, однако, случаи, когда какой-нибудь вопрос так захватывает мысль ребёнка, что он долго спустя, уже к концу беседы, вдруг вновь к нему возвращается.

VII. Заключение

Краткие данные о влиянии бесед на развитие детей и выводы исследования

В заключение дадим краткую характеристику того влияния, которое оказала на детей систематическая работа по проведению бесед в течение 9 месяцев.

У детей прежде всего появился большой интерес к беседам. Этому занятию они ждут, как желанного, рассказывают о содержании бесед дома. Развилась большая устойчивость детского внимания. Беседы в 25 даже 30 мин. дети выдерживают без видимых признаков утомления, перенапряжения. Отвлечений от темы беседы (ответы не впопад, ответы, уводящие от темы) замечаются значительно реже и, главным образом, у отдельных детей.

Дети научились более внимательно следить за ответами товарищей— по собственной инициативе поправляют товарищей, дополняют, вступают в спор, чего абсолютно не отмечалось в первые 2—3 месяца работы.

Почти все дети втянулись в беседу и охотно высказываются. Дети, которые раньше молчали, более охотно отвечают, когда их вызывают, и некоторые из них вступают в беседу по собственному желанию. Ответы детей стали более чёткими и полными. Не у всех детей в достаточной мере выработалась способность к сдержанности. Когда вопрос вызывает особый интерес, многие наперебой стараются рассказать о том, что знают. Не изжиты полностью и хоровые ответы.

Дети научились более связно, понятно для других излагать свои мысли, но у многих детей не изжита ещё расплывчатость в ответах. (Например, рассказывая о том, как он помогает маме, ребёнок говорит, как мама пришла с работы, как они встретились, что сказали друг другу и, наконец, что он сделал для мамы.)

В гораздо большей степени, чем это имело место ранее, развились у детей сообразительность, способность к более быстрому суждению и несложным умозаключениям. Чаще имеет место обсуждение вопроса, споры между детьми. Дети начали сами задавать вопросы, чего раньше мы не отмечали.

Некоторые дети до сих пор ещё не поспевают за общим темпом беседы, мысль их работает более замедленно, и они размышляют над вопросом тогда, когда группа перешла уже к следующему. Очень интересно, что это не очень мешает некоторым детям следить за текущим ходом беседы. Так, например, мальчик Юра отвечает на обращённые к нему вопросы, внимателен, но вдруг возвращается к вопросам, которые фигурировали ранее. Очевидно, они очень заинтересовали его и он продолжал о них думать. Возврат к вопросам мы отмечали иногда и после бесед, когда дети обращались к нам с вопросами, связанными с содержанием беседы.

Беседы повлияли на выработку у детей определённого отношения к окружающей действительности. Мы не можем отнести это отношение целиком за счёт бесед; несомненно, что большое значение имела и вся воспитательная работа в детском саду и семье. Однако после некоторых бесед (о труде взрослых в детском саду, о маме и др.) в играх, разговорах и поступках детей явно выступало благотворное влияние беседы (более бережное отношение к труду взрослых, забота о маме).

Очень ярко выявилась в беседах любовь детей к товарищу Сталину, к советским воинам, к родной Москве. Систематическое проведение бесед, тесно связанных с общепедагогической работой, оказало положительное влияние на уточнение детских представлений, развитие детской речи, навыки речи в коллективе, на воспитание устойчивости внимания и развитие памяти, мышления. Беседы помогли в выработке основ коммунистической направленности детей. Подтвердилось то общевоспитательное значение, которое мы придаём методу бесед в воспитательной работе советского детского сада.

Какие же выводы позволяет нам сделать проведённое нами исследование? Прежде всего данные исследования ясно говорят о том что уже в дошкольном возрасте беседа является одним из важных методов не только умственного, но и нравственного воспитания детей. Посредством беседы не только уточняются представления детей, но и вырабатываются в известной мере отношения к окружающему.

При соответствующем направлении беседа это—не узко умозритель-

ный метод, а весьма действенный, влияющий на формирование поведения и социальных качеств ребёнка.

В советском детском саду метод беседы может быть использован как средство воспитания коммунистической направленности детей, которую можно воспитывать не только на общественно-политической тематике, но и на простых бытовых явлениях, близких и понятных детям.

Исследование внесло некоторые уточнения и в принцип отбора содержания для бесед со старшими дошкольниками. Оно показало, какое большое значение имеет для ребёнка психологическая близость обсуждаемых явлений. Темы, жизненно значимые, интересом к которым полны окружающие ребёнка взрослые, оставляют в сознании детей наиболее глубокий след. Уточнён вопрос о логической структуре построения бесед. Яснее стал вопрос о методике спрашивания.

Исследование ещё раз резко подчеркнуло необходимость дифференцированного подхода к отдельным детям и помогло наметить конкретные пути этого подхода.

Материал исследования даёт уже сейчас достаточно основания для рационализации метода беседы в старшей группе детского сада (планирование бесед в общей системе занятий, отбор тематики и конкретного содержания для каждой беседы, рациональная структура беседы). Яснее встал вопрос о роли руководства в процессе самой беседы, о постановке вопросов, указаний и объяснений воспитателем, применении наглядных пособий и др.

Собран и проверен достаточный материал для составления практического руководства по беседам в советском детском саду.

Приложение

БЕСЕДЫ

„Как взрослые трудятся в детском саду“

Программный материал данных бесед: знакомство с доступным пониманию детей трудом взрослых и на этой основе, воспитание уважения к труду.

В старшей группе дети постоянно наблюдают труд работников детского сада. Задача специальных бесед по этому вопросу — уточнить представления детей о труде, воспитать уважение к труду взрослых и привить детям трудовые навыки.

Перед беседами целесообразно ознакомить детей с отдельными видами труда взрослых. Организовать, например, посещение кухни; посмотреть, как готовят отдельные блюда (котлеты или печенье и т. д.); посетить кладовую, когда идёт выдача продуктов, бельевую и т. п. На тему о труде взрослых можно провести несколько бесед.

Беседа о труде поварихи

Беседу можно начать с воспоминания об экскурсии: «Помните, как мы с вами ходили на кухню? Вспомним всё, что мы там видели».

Рассказы детей о виденном на кухне. В процессе рассказов воспитатель добавочными вопросами уточняет впечатления детей о чистоте и порядке на кухне («Чем накрыт хлеб?», «Где стоят кастрюли?» и т. п.), устанавливает, что на кухне жарко от плиты, что повариха приготовляет много еды для всех детей и взрослых и заботится о том, чтобы пища всегда была вкусная и приготовлена вовремя («Кто помогает поварихе?»).

После беседы можно начать практиковать с детьми виды хозяйственного труда, рекомендованного в «Руководстве для воспитателя детского сада старшей группы»: приготовление винегрета, печенья, переборки ягод для киселя и т. п.

Беседа о труде няни-уборщицы

Начать с напоминания о труде поварихи: «Мы были на кухне — видели, как готовят пищу. А, что делает няня? (назвать имя и отчество няни). Что ещё она делает?» (перечислить различные работы, которые делает уборщица). После высказываний детей воспитатель делает заключение:

«Как много работы у... (назвать по имени, отчеству уборщицу). Она всё делает, чтобы у нас было чисто, красиво, всё было в порядке. Она очень заботится о детях. Можем ли мы чем-нибудь помочь няне? Чем?» (Договориться с детьми, как беречь труд няни: не сорить, тщательно вытирать ноги, не лить на пол в умывальной и т. п. Договориться с детьми о посильных им делах: систематическая полка и мытьё цветов, еженедельная уборка шкафов для пособий, стирка кукольной одежды, участие в смене чистого белья. В последующей работе тщательно следить за выполнением этих небольших хозяйственных дел).

Третья беседа (заключительная)

— «Мы говорили о работе поварихи и няни. А кто ещё работает в детском саду?» Дети называют по имени, отчеству работников детского сада. — «Что они делают? Как по выполняемой работе можно назвать их?» (Прачка, дворник, сестра, врач, воспитатель, заведующая и т. д.).

Заключение воспитателя: «Много работы у взрослых в детском саду. Воспитатели занимаются, играют, гуляют с детьми. Заведующая следит, чтобы в детском саду был порядок, чтобы всё было у детей: игрушки и книжки, хорошая мебель, хорошая еда. Врач лечит детей. Повариха вкусно готовит на кухне. Няни следят за чистотой, помогают воспитателям. Дома о детях заботятся мамы, папы, родные, а в детском саду все взрослые. Все, кто здесь работает, стараются, чтобы детям жилось хорошо и весело, и очень любят детей».

Запись беседы с детьми старшей группы на тему «Как работает повариха»

Детей присутствовало 26. Длительность беседы 25 мин. Беседа проводилась после посещения кухни.

Воспитательница: «Помните, мы недавно были с вами на кухне и смотрели, как делают котлеты? Вспомните, что мы там видели, что сами делали?»

Витя: «Мясорубку видели, крутили».

Лора: «Мясо туда положили и крутили».

Ваня: «Хлеб белый положили».

Воспитательница: «А ещё что, Галя?»

Галя: «Соль, яички, и так делали» (показывает жестом, как формируют котлеты).

Воспитательница: «Таня, а потом что делали с котлетами?»

Таня: «Жарили, на сковородку масло налили и положили котлеты».

Галя: «А масло зашипело».

Витя: «На одной стороне зажарили, посмотрели и на другую повернули и готово!»

Воспитательница: «Что же мы ещё видели на кухне?»

Дети: «Плиту», «Кастрюлю», «Нет, это бак, большой», «Суп варили, фасольник».

Воспитательница: «Рассольник, с огурцами».

Эдик: «Ещё вентилятор видели».

Воспитательница: «А зачем вентилятор нужен?»

Эдик: «Плохой воздух выходит...».

Таня: «А чистый приходит».

Эдик: «Ещё будильник видели».

Воспитательница: «Зачем же на кухне будильник, Юра?»

Юра: «Время узнавать».

Воспитательница: «Зачем тёте Дусе надо знать, который час?»

Таня: «Чтобы не опоздать».

Воспитательница: «Чтобы всё во-время сделать: и завтрак, и обед, и ужин, и полдник. Чтобы дети не проголодались и не ждали долго еды. Ну, что ещё мы видели? Где стояли кастрюли, в которых не варили, пустые?»

Лида: «На полке, за занавесочкой чистенькой».

Юра: «Ещё кран там есть».

Воспитательница: «Какой кран?»

Юра: «Где посуду моют».

Дети: «Моечная там», «Клеточки, решотки», «Кладут туда посуду».

Воспитательница: «А, знаете, какая из крана идёт вода?»

Витя: «В одном тёплая, в другом холодная».

Гена: «Ещё весы на кухне».

Воспитательница: «Для чего?»

Таня: «Взвешивать мясо, хлеб, сахар».

Рита: «Манку».

Нина: «Масло».

Воспитательница: «Как это всё вместе назвать можно?»

- Голя: «Продукты».
- Воспитательница: «Тётя Дуся готовит и обед, и ужин, и завтрак. А как вы думаете, легко ли тёте Дусе работать на кухне?»
- Юра: «Трудно».
- Воспитательница: «Почему же трудно?»
- Валя: «Там жарко, от плиты жарко».
- Таня: «Ребят много, а она одна».
- Эдик: «На 110 детей трудно котлеты делать. Ручки заболят».
- Юра: «Потому, что суп закипит, а сдвигать бак трудно».
- Лора: «Если не отодвинуть, суп весь выкипит».
- Неля: «Ей трудно самой суп поставить, бак большой».
- Юра: «Ей трудно на четыре группы хлеб резать».
- Витя: «Картошки много чистить. Мы вчера запеканку ели с мясом».
- Зоя: «Всё надо на четыре группы делить».
- Юра: «Ей трудно баки чистить».
- Аля: «Бак глубокий, до дна достать трудно».
- Витя: «В бак нальёт воды — трудно нести».
- Эдик: «Спину гнуть».
- Лора: «Она как бабушка будет».
- Витя: «Я сошёл с трамвая, тетеньку видел горбатенькую».
- Воспитательница: «Тёте Дусе трудно работать, но ей помогают, она не одна всё делает. Кто ей помогает?»
- Дети: «Мария Никитична» (звехоз), «Ночная».
- Юра: «Ручки горячие у бака, трудно снимать».
- Воспитательница: «У тёти Дуси много работы — на всех детей надо ей приготовить. Тётя Дуся очень заботится о детях и всё готовит вкусно, красиво. И всегда всё во-время, ждать не приходится. У тёти Дуси большой порядок. Кастрюли чистые стоят на полочках. Хлеб, масло покрыты марлей, чтобы мухи не садились. Трудно на кухне работать и душно, и жарко, много всего надо приготовить. Тёте Дусе помогают ночные няни и Мария Никитична. И мы иногда немножко можем помочь».
- Дети: «Мы поможем».
- Воспитательница: «Как же вы можете помочь?»
- Дети: «Суп варить».
- Воспитательница: «Нет, это вам ещё трудно, вы ещё малы».
- Лора: «Нам даже до тех пор (показывает рукой высоту в 10—15 см), бак не поднять».
- Таня: «Винегрет делать можем».
- Витя: «Морковку резать, свёклу». (Дети оживлённо наперебой говорят.)
- Воспитательница: «Давайте по очереди говорить, а то ничего не поймешь. Как же мы будем винегрет делать?»
- Дети: «Огурцы положим», «Свёклу», «Картошку», «Морковку», «Лук зелёный».
- Лора: «А помните, мы летом делали на даче?»
- Воспитательница: «И сейчас можем делать. Когда у нас будет винегрет или щи из щавеля, или ягоды для компота, надо будет перебрать, мы будем помогать, хотите?»
- Дети: «Хотим, мы умеем», «Мы тёте Дусе поможем», «И печенье когда надо печь».
- После беседы дети оживлённо переговариваются кто, что делает дома и вспоминают о своих кулинарных занятиях летом.

Беседы на тему о зиме

Зимой с детьми проводится много наблюдений в природе (снегопад, следы на снегу, жизнь животных и птиц и др.). Зимние развлечения также дают детям много конкретных впечатлений. На основе этих впечатлений можно провести с детьми несколько бесед.

Первая беседа

(Зимние игры, снег)

Беседа начинается с разговора о зимних развлечениях детей. С целью привлечения внимания детей можно показать детям картину «Зимние забавы» (из книги Платова «Год в колхозе», или другую крупную цветную картину). — «Расскажите, как зимой играют дети? На чём катаются? Кто из вас катается на лыжах, на коньках? Как ещё играют дети со снегом? (игры в снежки, снежная баба). Зимой много снега, расскажите, какой снег? (Выяснить, знают ли дети некоторые свойства снега.) Кто из вас рассматривал снежинки, расскажите, какие они. А как падает снег? Кто видел метель, кто может рассказать про неё? (Если дети затрудняются,—воспита-

тель сам рассказывает о метели.) Может ли охотник зимой узнать какой зверь проходил? Как он это может узнать?» (Показать картинку с изображением следов на снегу.)

Беседу закончить дидактической игрой «Узнай, кто прошёл». На отдельных листах воспитатель схематически рисует следы человека (в галошах, валенках, большие и детские ноги), следы от лыж, следы птицы, зайца, собаки, волка. Каждый лист показывается отдельно. Если дети не знают, чей след, воспитатель поясняет сам.

Вторая беседа

(Жизнь животных, насекомых и птиц зимой)

Начать с воспоминания о первой беседе.

«Прошлый раз мы узнавали по следам на снегу, какой зверь проходил. Можно ли найти следы медведя на снегу? Что делает медведь зимой? (Если дети не знают, — воспитатель поясняет сам.) А что делает ёжик? ящерица? лягушка? А что делают мухи, пчёлы? Что делают птицы? Какие птицы у нас остаются зимой? Каких вы видели? (Показать иллюстрацию: воробьи, вороны, снегири и др.) Что едят эти птицы зимой? Какие птички улетают? (Назвать несколько известных детям птиц.) Рассказать, почему одни птички улетают, а другие остаются (насекомоядные улетают). Беседу можно закончить чтением небольшого рассказа «Птичья столовая», угорвориться с приготовлением кормушек, потом наблюдать за птицами, прилетающими к кормушке.

Третья беседа

(Как человек защищает себя от зимнего холода)

«Трудное время зима: многие звери зимой спят, птицы большей частью улетают в тёплые края, — а как люди защищаются от зимнего холода? Какую одежду носят зимой? Что делают, чтобы дома было тепло? Как топят печку? (Если у некоторых детей есть центральное отопление, спросить этих детей, есть ли у них печки.) Каким образом у вас тепло без печки?»

Рассказать детям кратко о центральном отоплении, как оно облегчает труд человека: «Там, где простые печки, надо в каждой комнате топить, нужно много дров, пока печка топится, — от неё никуда нельзя уйти. А там, где батареи, центральное отопление, — там в большом доме одна печь на весь дом и топят по очереди всего 2—3 топщика. И все, кто живёт в доме, не должны топить, свободны, и дров (угля) меньше надо. Человек всё так умно, хорошо придумал, как бы всё было лучше и легче. Зимой звери прячутся в берлогах, птицы улетают, насекомые засыпают, а человек не боится зимнего холода».

Запись беседы на тему «Зима»

(Старшая группа)

Воспитательница показывает картину «Зимние развлечения детей».

Воспитательница: «Посмотрите хорошо, какое время года изображено на картине?»

Валя С.: «Зима».

Воспитательница: «Что делают дети?»

Слава: «Катаются на лыжах, на санках, играют».

Воспитательница: «Валя, что ещё тут нарисовано?»

Валя Г.: «В снежки играют, бабу снежную делают».

Воспитательница: «А как вы сами зимой на дворе играете? Расскажите».

Валя: «Бабу катали».

Лора: «На катке катались».

Воспитательница: «На катке?».

Лора: «Да, в том детском саду, помните, был коток, водой поливали его».

Воспитательница: «Да, мы устраивали ледяные дорожки».

Геня: «Коток большой, там ребята катаются на коньках, один мальчик отстал и упал».

Рита: «У нас пруд зимой замёрз, дети катаются».

Воспитательница: «Что мы ещё делаем на нашем участке?»

Вова: «С горки катаемся».

Люся: «На лыжах катались. Из снега лепили».

Воспитательница: «А какой снег? Расскажите про снег».

Валя: «Он белый».

Юра: «Пушистый».

Воспитательница: «А когда снег бывает пушистый?»

Лора: «Когда выпадает снег, он рыхлый».

Юра: «Пушистый».

Воспитательница: «А когда по снегу долго бегают, какой он делается?»

Валя: «Жёсткий, твёрдый».

Витя: «Слежалый».

Гена: «А я расшиб».

Лора: «Железной закорючкой».

Вова: «Ломом расшибают лёд».

Эдик: «А зимой мальчик чужой пришёл, стал горку ломать и мне ногу закопал». (Дети смеются).

Воспитательница: «А кто из вас рассматривал снежинки? Расскажите про них».

Юра: «А когда электричество — снежинки блестящие кажутся».

Таня: «Снежинки кружатся, как вальс танцуют».

Лора: «Они к нам падают на пальто, как звёздочки».

Валя С.: «Они похожи на звёздочки, кружевами».

Юра: «На пушинки похожи, белые, мягкие».

Воспитательница: «А когда солнышко светит, какие снежинки, Юра?»

Юра: «Блестят, красненькие немного».

Воспитательница: «Розоватые. А кто помнит стихи про снежинки?»

Лора (декламирует): «Все снежинки по сугробам улеглись,

Все снежинки огонёчками зажглись».

Вова: «Светятся, как звёздочки золотые на солнце».

Воспитательница: «Как красиво поэт описал снежинки! Алик, что ты хочешь сказать?»

Алик рассказывает, как он с горки упал. Гена его перебивает.

Воспитательница: «А ты послушай, не перебивай товарища. Алик нам интересно рассказал, как он с горки упал. А почему зимой часто падают?»

Дети: «Снег скользкий».

Воспитательница: «А помните, ребятки, один раз сильный шёл снег? Как это называется?»

Дети: «Хлопьями», «Ветер сильный», «Метель».

Воспитательница: «Это была метель».

Саша: «Ветер дует, снег кружится, вьюга».

Саша А.: «Снег идёт сверху, снизу, с боков».

Миша: «Ветер свистит».

Валя: «Снег с земли поднимается в воздух и рассыпается».

Воспитательница: «В этом году много было снега. А теперь представьте себе, что мы с вами охотники. Пришли в лес, много снега кругом, лежит гладкий, как одеяло пушистое. Тихо в лесу. Подумайте хорошо и скажите, можем ли мы узнать, какой зверь по лесу проходил?»

Таня: «Можно узнать по следам».

Воспитательница: «А вы видели следы на снегу?»

Дети: «Помните, мы делали следы печатками?»

Воспитательница: «Я вам покажу следы, и вы угадаете, кто проходил по лесу. Чей это след?» (показывает крупный рисунок).

Рита: «Мальчика».

Витя: «Человека».

Лора: «Дяденьки».

Воспитательница: «Да, это след человека. Прошёл человек, а что у него на ногах было?»

Валя: «В галошах».

Воспитательница: «А как вы узнали?»

Юра: «Потому, что, чтобы не поскользнуться, пупырочки на галошах».

Вова: «И у меня такие на галошах».

Воспитательница: «А это чей след?»

Оля: «Это след маленький».

Люся: «В валенках».

Воспитательница: «Как вы узнали, что в валенках?»

Люся: «Пупыршек нет».

Воспитательница: «Ну, а это что за след?»

Юра: «Это лыжи, проехал охотник».

Воспитательница: «А это?»

Дети: «Линия», «Дорожка», «Следы».

Юра: «На коньках ехали».

Лора: «А на коньках не такие толстые, тоненькие».

Витя: «Это сани ехали, две полоски толстые».

Воспитательница: «А зачем в лес на санках поехали?»

Витя: «За дровами».

Воспитательница: «А это чей след?»

Люся: «Это ветка».

Воспитательница: «Хорошо посмотрите».

Валя С.: «Это воронихин».

Таня: «Галки».

Юра: «Птичий след».

Воспитательница: «Верно, это птицы прыгали. А это чей?»

Дети: «Зайчик прыгал».

Таня: «Маленькие следы».

Гена: «Две лапки впереди и две сзади».

Воспитательница: «А эти чьи следы?»

Дети молчат.

Воспитательница: «Волчьи лапы. А на чьи следы похожи они немногo?»

Юра: «Собаки».

Воспитательница: «Ну, молодцы, хорошо узнаете вы по следам ктo прощёл, и человеческие следы знаете, и птиц, и животных. В следующий раз мы поговорим, как животные и птицы зимой живут».

Беседа длилась 25 мин. После данной беседы было проведено ещё две беседы о зиме. «Жизнь птиц и животных зимой» и «Как человек защищает себя от холода».

Примерная тематика бесед в старшей группе

I. О советском быте

(Жизнь детей и труд взрослых)

1. Порядки в старшей группе (в связи с переходом в старшую группу договориться об ответственности детей за сохранность пособий, материалов и игрушек, основных обязанностях дежурных. Как вести себя на обязательных занятиях и т. п.).
2. О школе (перед окончанием детского сада).
3. О чистоте.
4. О маме.
5. Что делают взрослые в детском саду.
6. Как готовят пищу.
7. Как стирают бельё.
8. Как шьют одежду.
9. Как делается хлеб.
10. Что делают из молока.
11. Как послать письмо (по почте).
12. На чём люди ездят.
13. Как проехать на трамвае.
14. Правила уличного движения.
15. Как люди готовятся к зиме (заготовка овощей, топлива, утепление жилища).
16. Как весной в колхозах сеют и сажают овощи.
17. Уборка хлеба, овощей в колхозе.
18. Как дети играют весной, летом, осенью, зимой.

II. Родная природа

19. Домашние животные, их польза для человека: а) лошадь, б) собака — друг человека, в) корова, г) овца, д) домашние птицы.
20. Овощи.
21. Фрукты.
22. Деревья нашего леса (ель, берёза или другие в связи с местной флорой).
23. Осень: отлёт птиц, листопад.
24. Зима: снег, жизнь животных зимой, замерзание рек.
25. Весна: ледоход, прилёт птиц, распускание деревьев, посев.
26. Лето: грозы, летние полевые работы, сенокос.

III. Общественно-политическая тематика

27. О нашем родном городе (селе).
28. О нашей Советской Армии.
29. О жизни разных народов в СССР.
30. О празднике Октября.

Примечание. О жизни и работе товарища Ленина и товарища Сталина детей знакомят путём рассказов воспитателя и чтения книг.