



БИБЛИОТЕКА ВОСПИТАТЕЛЯ



Е.Е. Шулешко

ДЕТСКАЯ ЖИЗНЬ НА ПУТИ СОГЛАСИЯ

и социо-игровой стиль ведения занятий



Издательство «ТЦ СФЕРА»



БИБЛИОТЕКА ВОСПИТАТЕЛЯ

Е.Е. Шулешко

ДЕТСКАЯ ЖИЗНЬ НА ПУТИ СОГЛАСИЯ и социо-игровой стиль ведения занятий

Под редакцией А.С. Русакова

По книге «Понимание грамотности»

На книги этой серии
(в комплекте с журналом «Воспитатель ДОУ»)
можно подписаться на почте по каталогам:

«Роспечать» — 80899,
«Пресса России» — 39755,
«Почта России» — 10395.

Библиотека Воспитателя выходит ежемесячно



Издательство «ТЦ СФЕРА»



УДК 373.24
ББК 74.10
Ш95

Шулешко Е.Е.

- Ш95** Детская жизнь на путях согласия и социо-игровой стиль ведения занятий / Под ред. А.С. Русакова. — М.: ТЦ Сфера; СПб.: Образовательные проекты, 2015. — 128 с. — (Библиотека Воспитателя). (12)

ISBN 978-5-9949-1348-2

В этой книге внимательно рассматриваются две темы: привычная, практическая — как воспитатель может помочь детям в группе сдружиться между собой, — и общепедагогическая, менее привычно звучащая — как, формируя дружеское сообщество детей, можно решать любые здравые педагогические задачи при воспитании и обучении дошкольников.

Их связывает обсуждение социо-игровых методов ведения занятий, тонкостей налаживания взаимодействия в малых группах, закономерностей формирования детских привычек и умений.

Автор книги — Евгений Евгеньевич Шулешко (1931—2006) — выдающийся педагогический исследователь, философ, психолог, создатель необычной практики успешного для всех детей дошкольного и начального образования, охватывающего период с 5 до 11 лет. Пособие составлено на основе его книги «Понимание грамотности».

УДК 373.24
ББК 74.10

ISBN 978-5-9949-1348-2

© Г.Е. Швейковская, текст, 2015

© ООО «ТЦ Сфера», оформление, 2015

© ООО «Образовательные проекты», оформление, 2015

Форма и содержание: обратная перспектива

Предисловие от редактора

Две темы рассматриваются в этой книге. Привычная, практическая: как воспитатель может помочь детям в группе сдружиться между собой. И общепедагогическая, странно звучащая: как за счет формирования дружеского сообщества детей возможно решать любые здоровые педагогические задачи при воспитании и обучении дошкольников. (А при этом: какие этапы становления проходит детское сообщество, чем измеряется его образовательный ресурс, за счет чего знания переходят от одного ребенка к другому, как дети становятся человечнее, гуманнее, мудрее и самостоятельней за счет самой атмосферы свободного использования родного языка в общении...)

Связывают эти два уровня разговора комментарии о социоигровых методах ведения занятий, о путях освоения детьми «образа грамотно действующего лица» (и организации обучения «по образу, а не по образцу»), о тонкостях налаживания взаимодействия в малых группах, о закономерностях формирования детских привычек и умений.

Несколько десятилетий назад многие тезисы Е.Е. Шулешко зачастую вызывали недоумение в педагогической аудитории, а то и бурный протест. К примеру, такие:

- «Дело воспитателя — не учить, а налаживать ситуации общения».
- «То, что для вас — форма, для меня — содержание. Приобретение знаний и умений может и должно быть содержанием детской деятельности, детской заботой. А содержанием педагогической работы справедливо полагать становление ровеснического сообщества детей, сохранение психических качеств детей и их прорастание в культурные формы поведения».
- «Параметры оценки того, что ребенок в каком “предмете” к какому возрасту должен знать и уметь — абсурдны для дошкольников. Их успехи и неудачи связаны с общим характером их жизни, их взаимоотношениями, их продвижением в других родах деятельности — а вовсе не с тем, насколько сильно на них нажимают “на данном участке”. Если с общим характером жизни все в порядке — то и успехи детей во всех областях будут впечатляющими».

Сегодня эти тезисы уже не выглядят столь революционными. Во многом такие взгляды теперь признаны официально, воспринимаются в профессиональной аудитории скорее внимательно, чем изумленно — они уже звучат как темы для делового осмысления, особенно на фоне главных положений федерального государственного стандарта дошкольного образования.

В стандарте мы видим, во-первых, признание того, что результаты образования дошкольников в разных родах деятельности должны рассматриваться только как целевые ориентиры, а каждый дошкольник имеет право на свой особенный путь и темп развития*.

Во-вторых, в качестве обязательной части содержания образовательной программы детского сада теперь должны рассматриваться «способы и направления поддержки детской инициативы»**.

В-третьих (и это, пожалуй, наиболее значимо), дошкольный стандарт переносит центр внимания педагогов с требований к «предметному» содержанию программы на требования к условиям ее реализации, прежде всего — психолого-педагогическим.

Обратим внимание, с чего начинается перечень этих условий:

«П. 3.2.1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного от-

* См. раздел 4 ФГОС дошкольного образования: «...Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также... отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров... Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей».

** ФГОС дошкольного образования, п. 2.11.2.

ношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения...».

О продуманном варианте того, как на практике могут быть обеспечены все эти требования и рассказывает эта книга.

...Хотелось бы дополнить наше предисловие еще одним комментарием, написанным несколько лет назад одним из наиболее авторитетных отечественных ученых-«дошкольников», доктором педагогических наук Ларисой Алексеевной Парамоновой, много лет руководившей Центром «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца:

«Психолого-педагогическая система Евгения Евгеньевича Шулешко многоаспектна, как и вся педагогика. Вместе с тем она позволяет нам вычленить главное для совершенствования современной дошкольной педагогики. И этим главным является обращенность к внутреннему миру ребенка.

Обеспечение комфортного самочувствия каждого участника педагогического процесса характеризуется внутренним спокойствием, отсутствием разлада с самим собой и окружающими. Причины такого разлада — выраженные детские страхи, повышенная тревожность и неудовлетворение основных потребностей детей. Как показывает нам Е. Е. Шулешко, организация жизни и деятельности детей, с точки зрения обеспечения комфортности, должна учитывать потребности детей, прежде всего, в признании и общении, а также в познании, в движении, в проявлении активности и самостоятельности. Страхи же могут быть вызваны боязнью ребенка петь или читать стихотворение одному перед всеми, тревожность, что он с чем-то не справится на занятии и т. п.

Поскольку деятельностный подход к воспитанию и обучению детей не только провозглашается, но частично и реализуется в современных детских садах, это позволяет нам надеяться на успешное развитие субъекта деятельности, который сам ее строит. Исходя из этого, у многих педагогов создается иллюзия, что все потребности ребенка удовлетворяются в деятельности.

Однако для педагогов главным является результат деятельности: красивый рисунок, аккуратно сделанная поделка и т. п. Но, с точки зрения Е. Е. Шулешко, основным является, прежде всего, процесс деятельности,

в котором и происходит полноценное развитие ребенка. Условие реализации этого процесса — «выращивание» педагогом детского играющего и обучающегося сообщества. Благодаря этому исчезают детские страхи, боязнь неуспешности. Более того, возникает уверенность, что каждый обязательно справится с любым заданием, либо с помощью друга, либо с помощью взрослого, который, кстати, является одним из членов детского сообщества. При этом процесс деятельности позволяет детям обсуждать и совместно искать решения, выбирать наиболее удачные, признавать заслуги других и гордиться своим вкладом в общее решение.

Именно благодаря эмоциональной составляющей, которая (по выражению А. В. Запорожца) направляет интеллектуально-поисковую деятельность, сама деятельность становится интересной и личностно значимой, как для каждого участника, так и для всех, в том числе и взрослых. В результате у детей возникают «умные эмоции», связанные с преодолением трудностей, поиском нужного решения и удачей при этом всех и каждого.

Заметим, что Евгений Евгеньевич, превознося «детское сообщество», крайне редко употреблял слово «ребенок»; он в основном говорил о детях, объединенных общей целью, общим достижением. Такие дети, как правило, дружны, успешны и самодостаточны. И сегодня основная задача последователей Е.Е. Шулешко — поиск механизма выращивания педагогов, умеющих создавать подлинно детское сообщество, опираясь на основные потребности ребят».

Итак, именно характер взаимоотношений детей Е.Е. Шулешко объявляет содержанием педагогического дела. А программные темы, отрабатываемые навыки, даже методы интеллектуального или эмоционального развития — теми формами и средствами, при помощи или по поводу которых выстраиваются педагогические ситуации, разворачивается подлинное — межличностное — содержание.

Для осуществления этого переворота необходимо, чтобы внимание педагога с традиционных оценок происходящего в группе или классе (обученность-необученность детей, учебные достижения или неудачи, добросовестность собственного исполнения тех или иных регламентаций) было перенесено на внимание к событиям, происходящим между детьми: дружественности-враждебности, разобщенности-сотрудничеству, закрытости-доверительности, скованности-инициативности...

Но при этом проблема освоения умений в разных родах деятельности не только не отодвигается здесь на второй план, но особо тщательно прорабатывается. Старое содержание превращается в форму и материал. Но именно потому, что на этом материале строится подлинное, человеческое содержание — «предметный» материал особо добротно и тонко организуется. А в результате такого тотального сдвига ценностей освоение необходимых культурных навыков и умений происходит несоизмеримо успешнее, чем в традиционной практике.

Пафос грамотности вообще пронизывает ход шулешкинских мыслей, разворачиваясь двояко: и к грамотному освоению детьми различных культурных практик — и к восстановлению чувства профессиональной грамотности у педагогов.

Тем читателям, кого заинтересует более обстоятельное ознакомление с педагогикой Е.Е. Шулешко, мы рекомендуем его двухтомник «Понимание грамотности» (на основе которого и подготовлена эта книга) и дополняющий его сборник педагогических комментариев «Ручной уголок». Ссылки вы найдете в списке рекомендуемой литературы.

Андрей Русаков

Предисловие от автора

Работа по становлению новой практики дошкольного воспитания была начата по заданию А. В. Запорожца в НИИ дошкольного воспитания еще в 1981 г. В своей основе эта работа предполагала снятие сопротивления детской инициативе со стороны воспитателей, методистов и администраторов. Ей предшествовал почти двадцатилетний опыт экспериментальной работы в начальных классах школы.

За последующие четверть века новая практика перестала быть экспериментальной и превратилась в массовую, осуществляющую в десятках городов и сотнях детских садов.

В основе этой практики лежит согласие со следующим выводом: целостный взгляд на каждого конкретного ребенка может формироваться только параллельно с формированием целостного взгляда на обстоятельства детской жизни в определенном месте в определенное время. *Если нечто различно (как ребенок от ребенка), то его же должно узреть в целом, т.е. в ребенке увидеть детство.* Мы не можем понять личность ребенка саму по себе, в безвоздушном пространстве (и тем более перспективы ее развития!). Зато в наших силах увидеть ребенка как участника детской жизни в кругу своих ровесников.

Биография ребенка начинается с проявления своих переживаний и с утверждения себя привычками. И для нас разговор о первоначальном образовании будет не разговором о навыках — а именно разговором о привычках. О формировании привычки быть грамотно действующим лицом.

Нам представляется, что важнейший водораздел между различными подходами к начальному этапу образования проходит между теми образами поведения, к которым тот или иной подход склоняет детей: к приспособленчеству относительно задаваемых взрослым правил — или к самопроявлению своих возможностей в кругу ровесников.

Закрепление готовности приспосабливаться — первая привычка человека быть иждивенцем, а не личностью. Иждивенцу трудно уважать себя и ценить других.

Ведь грамотность — не набор умений. Это прежде всего уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намере-

ниям. Это признание за собой достойной роли в восприятии традиций своего народа, причастности к наследию его культуры. А вместе с тем — признание такого равного человеческого достоинства за всеми другими грамотными людьми.

Такого рода педагогическая практика не может быть ориентирована на получение инструкций, программ, предписаний. Зато разговор о ней может быть направлен на уточнение тех условий, в которых педагоги-профессионалы успешно обнаруживали бы пути согласования своего дела с живой, открытой сферой восприятия культурных традиций подрастающими детьми — и находили свое место во взаимоотношениях разных поколений.

Потому перед вами не столько методическое пособие, сколько обсуждение того, как может строиться педагогический опыт для становления опыта человеческих отношений.

Евгений Шулепико

О согласии, общей тайне и равноправии

Равенство возможностей и равноправие отношений

Наша педагогическая практика (как, впрочем, и любая другая — о чем только не принято говорить) соотносит между собой четыре плана, четыре модели отношений:

- детей друг с другом,
- педагогов с детьми,
- педагогов друг с другом,
- педагогов с системой образования и родителями.

Норма, объединяющая эти отношения, — равноправие. Равноправные отношения строятся на основе диалога. Невозможно за-программировать диалог и ту истину, к которой он приведет. Для каждого участника диалога существует своя истина и каждый имеет право свободно высказывать ее.

Дело не только в том, что отношения между детьми и педагогом при этом становятся более теплыми, гуманными. Взрослые открывают возможность и необходимость детской инициативы, тем самым обеспечивая реальность сотрудничества (в том числе и учебного) и разрешая основное противоречие нынешних отношений, когда ожидаемая детская инициатива, образовательные усилия детей гасятся самими же взрослыми.

Вера в равенство возможностей детей и вера в равноправие отношений между детьми и взрослыми — это не дань демократической риторике, а необходимое условие нормализации педагогической жизни. Самосознание себя грамотным рождается только в общении, а равноправие — необходимое его условие.

Для прояснения своей позиции процитируем фрагмент одной из наиболее значительных (иозвучных нашим взглядам) теоретических книг по педагогике — «Педагогика для всех» Симона Львовича Соловейчика:

«Общение — это уравнивание. Для управления необходимо превосходство по возрасту или по опыту, или по должности, или по уму, или по силе, или по авторитету. Чем значительнее превосходство, тем легче

управлять. Общение же, наоборот, требует абсолютного равенства. Всякое неравенство, превосходство, власть, необходимые для управления, для общения губительны, делают его невозможным. Общение — соединение двух душ; они хоть на миг становятся равными. В этом уравнивании — наслаждение, человеческий и педагогический смысл общения. Один миг общения дает для воспитания больше, чем целые часы поучений.

Не равны между собой старший и младший, академик и трехлетняя девочка, полководец и солдат. Однако есть в них что-то такое, что позволяет им при определенных условиях общаться, сочетаться душами. Потому что души всех людей в известном смысле равны. Не равны ум, опыт, возраст, таланты, положение — во всех направлениях люди не равны между собой, а души их равны.

Когда ребенок в школе, в нем как бы два существа: он один, и он один из тысячи других детей. Как один из тысячи, он подлежит управлению. Как один, как человеческая душа, он управлению не поддается — только бесстрашному общению. Конечно, это очень неудобно, однако душой управлять нельзя, она закрывается и становится непроницаемой для воспитателя. Человеком, ребенком можно и манипулировать; душой — нельзя. Это надо знать! Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять — пропали дети.

Когда студентов-педагогов после первой практики спросили, что им было труднее всего, восемьдесят (!) процентов из них ответили: “Найти общий язык с детьми”.

Казалось бы, этому и должен быть посвящен учебник педагогики, но в нем говорится: “Надо, чтобы был общий язык...” — и все.

Общий язык — это язык желаний. Общий язык — это общие желания. Это язык веры. Язык надежды. Язык любви.

Даже взрослые не понимают слова, за которым нет чувства. Первый проблеск чувства — это внимание. Общаться — значит пробуждать чувство, привлекать внимание. Душевный не тот, кто видит меня насквозь, кто “лезет в душу” нет, тот, кто душой к душе моей прикасается.

Собственно, в этом-то и состоит педагогический талант — в умении почувствовать в ребенке равного себе душой, в способности к душевному общению. Ум и способность к общению — разные качества.

Все могут общаться со всеми, но не все умеют это делать; не все могут снять с себя доспехи превосходства, разоружиться при встрече с человеком, открыться душой. Не у всех хватает просто-душия, способности чувствовать просто.

Общение, как и радость, редко приходит по желанию, по плану, преднамеренно. Чувство взаимной близости дается нам как награда. Стارаться нельзя, наоборот, надо освобождаться от чувства ответственности, открываться, рисковать своим авторитетом и ни о чем не беспокоиться.

В действительности только общение делает детей воспитуемыми. Видимое, энергичное, громко заявляющее о себе управление на самом деле действительно лишь в той степени, в какой оно может опереться на скрытое, неуловимое сердечное общение. Будущему артисту нужен дар выражения своих чувств, будущему педагогу нужен дар вчувствования»*.

О смысле сочетания «социокультурная норма»

В институтах будущим педагогам демонстрируют дидактический взгляд на профессию. Студентов убеждают, что их будущий професионализм опирается на умелое распределение требований в пределах заданных классификаций и логически выверенное применение методических приемов. В последние годы психологи отвоевывают свое место в образовании, внушая, что работа с ребенком должна исходить из умения определять правильную диагностику его состояния по тем или иным симптомам.

Мы полагаем, что и психологический, и даже дидактический подходы могут находить свое место в понимании проблем образования, но попытка любого из этих направлений доминировать подталкивает народное образование к неудачам.

Наш взгляд на педагогику можно обозначить как социокультурный. Мы полагаем, что *полноценное освоение культурных навыков возможно лишь через освоение культуры человеческих отношений*. А одна из наиболее насыщенных, доверительных и плодотворных форм отношений между людьми (и наиболее доступная для соорганизации усилиями педагогов!) — это отношения между ровесниками.

Состояние «ровесничества» люди переживают в разное время их жизни, чаще всего в годы студенчества, реже в годы «общей службы» (общего дела — служения ему): в театре, в экспедиции, в войсках, в учебном заведении — и всегда после 14 лет.

Мы убедились, что это состояние — ровесника и учащегося — могут прожить и дети до 10 лет, если их жизнь организована особым

* Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М., 1998.

образом. Ровесник — носитель общих навыков культуры своего народа. Ровесники ощущают себя новым поколением — новой общностью, которой доступны все стороны жизнедеятельности людей, и в которой расхождения между людьми не доводятся до конфликтов.

Итак, для нас суть социокультурного подхода — в саморазвитии детского сообщества, в организации такой жизни детей, при которой формирующееся поколение ровесников осваивает и сохраняет старые культурные традиции, и, незаметно для себя, создает традиции новые. А сама социокультурная норма «быть ровесником и учащимся» становится воспроизведимой, предсказуемой в педагогическом процессе, когда ее началом, основой становится родная культура народа — реально воспринимаемая через освоение обычаев, обрядов, ритуалов, привычек. Ее исходные образы — такие, как письменный язык, народные песни, танцы, обычаи трудиться и праздновать, ритуалы гостевых встреч и подобные им — и есть начальное образование культурного наследия в умах и сердцах детей.

Этот смысл мы хотим сохранить в словах «начальное образование», распространяя его не только на начальную школу, но на все второе пятилетие жизни детей.

Индивидуальное развитие каждого ребенка протекает ярче, активнее, если ребенок уверен, что его выслушают, что он найдет заинтересованного собеседника, что его примут в его рассуждениях таким, какой он есть, если он может спокойно, доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий другого и принять спокойно оценку своих действий. Именно в такой обстановке и рождается личная культура, внутренняя самодисциплина, создается почва для саморазвития.

Тот смысл, который мы вкладываем в слово ровесничество, четко сформулировал Алексей Николаевич Юшков — красноярский психолог, биолог, педагог, принимающий большое участие в осуществлении нашей программы*. Воспользуемся фрагментом написанной им статьи**.

* См.: Юшков А.Н. Познавательный интерес и собственное дело детей. СПб., 2013; Юшков А.Н. Загадки природы. СПб., 2009; Юшков А.Н. Необычное в обычном. Рабочая тетрадь для 1—3 классов. М., 1996; Юшков А.Н. Управление в ДОУ: организационная культура и управление развитием // Детский сад. Управление. 2003. № 15—16; Юшков А.Н. Загадки природы. Альбом по природоведению для первого класса. СПб., 2011; Юшков А.Н. Загадки природы в 1—2 классах. Метод. рекомендации. СПб., 2012.

** См.: Высоцкий В.Л., Терёшина Т.И., Юшков А.Н. и др. Физкультура. Педагогика общего успеха. СПб., 2006.

Детская тайна и преемственность ожиданий

Ровесничество — категория, требующая признать исходным условием то, что дети могут жить своей собственной жизнью, иметь свои собственные игры и считалки, передаваемые от одного детского поколения другому; свои секретные «клады»; иметь общие интересы к чтению, рукописным буквам и словам, математическим закономерностям, к природе, таинственность которой понятна детям — будь то распускающийся цветок, бегущие муравьи или выпавший из гнезда маленький птенец. И невозможно долго удерживать эту таинственность интереса вне непосредственного личного общения с другими, вне детской общности.

Педагогика и психология, забывшая традиции своего народа, практически ничего не знает о детской тайне, о стремлении детей поддерживать эту таинственность совместными усилиями и игнорирует эти усилия. Для такой педагогики и психологии абсолютно ясно, что только взрослый может организовать детские игры, только он может «научить» детей общаться, навязав им свой язык, записанный в конспекты и разрушающий свободу, раскованность, импровизационность и непринужденность детского общения.

Стремление разобщить детей в угоду абсолютной мертвотой тишине в группе или в классе, стремление персонифицировать общие детские интересы, убеждение в том, что эффект обучения достигается лишь при «взаимодействии активной обучающей деятельности учителя и активной воспринимающей деятельности учеников», лишает детей того пространства, в котором происходит обмен личными мнениями, личными пристрастиями, личными умениями.

Реальное, практическое преодоление такого стиля взаимоотношений между детьми и взрослыми необходимо хотя бы потому, что ребенку невозможно узнать о собственном успехе без его добровольного признания другими.

Общественное признание — это не только и не столько признание со стороны взрослых, но именно со стороны самих детей, понимающих значимость и весомость умений придумывать игры, интересно рисовать и рассказывать, читать и что-то писать. Именно детская общность общественным образом подтверждает неслучайность успехов каждого ребенка.

Поэтому жизнь детей, все их успехи в овладении разнообразными культурными навыками становятся реальными личными достижениями и фактом их личной биографии только в контексте общественного признания.

Когда же целые группы детей могут сказать о себе, что они готовы справиться с предложенными взрослым задачами и реально с ними

справляются, мы можем говорить о детской общности, о складывающихся ровеснических отношениях.

Идея ровесничества может быть обозначена фразой «мы сами».

«Мы сами» — известное детское выражение, исчезающее в общении со взрослым, навязчиво обучающим детей. Поэтому, чтобы сохранить такую форму детской соорганизации, взрослый должен выйти за ее пределы. Но он не превращается в «постороннего», он становится приобщенным наблюдателем — ибо в это время все свои.

Обсуждая наиболее важные моменты жизни детей, проживающих опыт ровесничества, можно утверждать следующее.

В период от 5 до 7 лет может установиться такая детская общность, в которой каждый ребенок чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими!) справиться с любой задачей, и привыкающим, что разногласия между людьми не должны перерастать в конфликт.

Если такая детская общность попадает в класс именно как целостность, учитель имеет дело не с отдельными школьниками, а с хорошо организованным, хорошо подготовленным субъектом любой предстоящей (в том числе и учебной) деятельности. Это и есть первое условие нормального начала школьного обучения.

На десятом году жизни (3-й год обучения в школе) наши дети способны и готовы воспринимать взрослого как профессионала в той или иной предметной области знаний. Способность быть любознательным выражается и в желании детей задавать вопросы, далеко выходящие за пределы программы начального обучения, и в готовности обсуждать возникшую содержательную проблему (естественно-научного или гуманитарного характера).

Потребность учащихся общаться с учителем-специалистом, учителем-предметником является ярким свидетельством психологической готовности перехода детей в среднюю школу.

Складывающиеся представления о детях-ровесниках, способность и готовность взрослых ориентироваться на эти представления в своей работе могут обеспечить решение многих проблем современной педагогики, в особенности, проблемы преемственности.

Ведь если в детском сообществе могут складываться особые, социокультурные нормы отношений к миру сверстников и миру взрослых, сама преемственность — это и наше понимание того, какого взрослого ожидают увидеть дети на том или ином этапе своей жизни.

Облик взрослого не слушен, он предполагает особый стиль поведения в каждый год и не может быть унифицирован.

В свою очередь, взрослый не может унифицировать и свои ожидания по отношению к детям, например, до уровня соответствия знаний детей в пределах госстандarta. Жизнь, особенно детская, сложнее, чем знаниевый программный минимум. Ориентация только на этот минимум неотвратимо превращает работу педагога в работу человека у конвейера. Но даже сам нормативный набор знаний и умений может быть усвоен тогда и только тогда, когда основное внимание педагога обращено совсем не на него.

В этом смысле преемственность, если говорить образно — это соответствие неслучайных ожиданий детей ожиданиям взрослого и наоборот. И социокультурная норма позволяет грамотно говорить об этих ожиданиях с той и другой стороны.

И тогда взрослый не считает, что дети что-то должны. Зато у него есть право думать, что дети это могут, а ровесники вправе утверждать, что они этого хотят. Без такой позитивной встречи на возникновение детской учебной увлеченности и на успех многих детей в освоении культурных навыков рассчитывать трудно.

Важно подчеркнуть, что при этом предметный материал сохраняет свое значение. Ибо именно предметное содержание позволяет налаживать деловые, содержательные разговоры между детьми и взрослыми, не превращая их в разговоры пустые и беспредметные.

Деловой разговор — это общее имя тех педагогических ситуаций, где возникает продуктивный синтез предметных программ и собственно детской жизни. Выхолащивание каждой из этих сторон приводит, в первом случае, к взаимным претензиям, к превращению учебных встреч в выяснения отношений, а во втором — к формализации занятий, исчезновению желания учиться и т. п.

Выводы для воспитателя

О замыслах и инициативах

Итак, в своей работе мы опираемся на представление о том, что дети во второе пятилетие жизни способны вырабатывать новую социальную культурную норму, именуемую ровесничеством. Они перестают быть только членами семьи, находят и формируют свое ближайшее окружение — ровесников, осваивают форму выражения своей социальной позиции — предстают в глазах общества (и своих) как учащиеся среди своих учащихся.

Какие из этого следуют практические выводы?

Предмет целенаправленного воспитания — дружеские связи детей, их обращенность друг к другу, умение и стремление играть и действовать вместе, развитие активного интереса ко всему происходящему в группе, создание особого микроклимата доброжелательного отношения друг к другу, взаимного уважения и доверия, уступчивости и вместе с тем инициативности. Приятельские отношения со сверстниками должны рассматриваться как самое важное и главное дело в жизни детей.

Представления о складывающихся ровеснических отношениях (как центральной, сквозной характеристики) у детей от 5 до 10 лет и об этапах становления таких отношений позволяют педагогам сменить свою позицию с технологической (регламентированной) на культурологическую, отказаться от стремления к «паспортизации», формальному отчету за все и вся — в пользу экспертных оценок жизни детей.

Такие представления позволяют наладить содержательные, деловые отношения между детьми и не подменять собой то, что дети могут делать самостоятельно.

Удачное же вступление взрослого в дела детской группы происходит, когда его действия дополняют замысел действия группы, его инициативы не отменяют собственных инициатив детской группы, а дополняют их.

Самосознание своей общности не может быть регламентировано. Всем детям предоставляется свобода в изменении своих взаимоотношений и в разнообразии темпов продвижения в любых сферах деятельности. Каждый движется в своем темпе общения так, что не возникает разрыва между групповой и индивидуальной инициативами. Все дети находят свое время проявления уверенности в овладении языковым поведением и способностью к риску. Каждый ребенок открыт к нарождающейся ситуации общения настолько, что подхватывает ее и тем самым оформляет ее изнутри. Отсутствие наездительности и разрывов в темпах жизнедеятельности детей ведет к сохранению здоровья каждого.

Установка взрослого на ровесничество как на цель своих усилий позволяет ему успешно регулировать ход жизни группы детей. А в качестве способа, формы достижения такого результата он использует возможность ненасильственно, ненавязчиво, нерегламентированно вводить в оборот жизни знания, умения и навыки.

Тогда то, что считалось дальней целью, становится всегда ближней, а достижение обученности — дальней.

Изменение направленности педагогической деятельности приводит к изменению предмета педагогических забот и задач. Знания,

умения, навыки, считавшиеся содержанием и результатом обучения, становятся материалом и побочным продуктом процесса. А то, что считалось естественным и стихийным, а именно, ход жизни детей, становится предметом педагогического воздействия через нормализацию условий этого хода жизни. И тогда грамота, общекультурные навыки проявляются как следствие сохранности определенных психических качеств.

Предлагаемая методика требует от детей и педагогов умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, умения следить за ходом общего разговора и дела, умения оказать друг другу помочь и принимать ее, когда это нужно.

К сожалению, весь ход традиционного воспитания и обучения в детском саду, начиная с младшей группы, часто формирует у детей и воспитателей совсем другие установки и привычки. Главными положительными качествами детей считаются послушание, исполнительность, бесконфликтность, аккуратность. Дружеские связи детей, их склонность играть и действовать вместе, конечно, тоже оцениваются положительно, но они обычно не являются предметом целенаправленного воспитания.

Основная привычно культивируемая в детском саду форма совместного поведения — поведение в диаде ребенок — воспитатель. Например: воспитатель дал инструкцию — ребенок выполнил ее более или менее успешно; у ребенка возникли трудности — воспитатель помог; ребенок огорчен чем-то, скучает по маме — воспитатель приласкал его, отвлек, утешил.

Каждый из детей смотрит на воспитателя, как на главный источник поощрения и порицания, приспосабливается к его требованиям в меру своих (и его) особенностей, а приятельские отношения со сверстниками воспринимает, как нечто не важное, как второстепенное обстоятельство жизни в детском саду.

Возникающая таким образом разобщенность детей делается серьезным препятствием в начале работы по грамоте в подготовительной к школе группе. Дети и воспитатель долго и с трудом привыкают к свободному, деловому стилю общения на занятиях.

Это связано с тем, что когда на занятиях снимаются внешние, формальные требования к поведению детей — при разрешении вступать в разговор с места, отвечать хором, переговариваться по делу с соседями и т.д. — педагог и дети чувствуют себя сперва весьма неуверенно.

Дети стремятся использовать свои новые права и свободы, не очень вникая в существование дел, происходящих на занятии, они как бы «пробуют», что им еще позволено. Воспитатель, утеряв «бразды

правления», не знает, как ему на это реагировать, и легко скатывается назад, к авторитарному стилю ведения занятия. Авторитарный же стиль — верная неудача, если вы собираетесь помочь детям стать разумными, ответственными, грамотными людьми.

О содержании образования

Наши педагоги убедились, что приобретение знаний и умений может и должно быть содержанием детской деятельности, заботой детей. А для деятельности и воспитателя и учителя можно и нужно обозначить иное содержание. Содержанием педагогической работы справедливо полагать сохранение психических качеств детей и их прорастание в культурные формы поведения.

Речь идет, например, о таких качествах, как громкая и отчетливая речь, доверие ручным действиям, вслушивание в поток речи и звуков, координация совместных действий, привычка к определенному объему рабочих усилий. Эти качества у детей есть, они даны им природой, но как они используют их, видоизменяют и демонстрируют?

В этом и состоит главная забота педагога: создавать условия, при которых дети могли бы демонстрировать эти качества друг другу. А знания и умения — как раз та форма, с помощью которой строятся педагогические ситуации.

Конечно, для подобного поворота в понимании профессиональных задач взрослого потребуется изменить его позицию — уйти от регламентаций, инструкций и диктата, убрать откровенную манеру учить и сменить ее на манеру слушать и слышать детей, доверять им, помогать по их просьбе, а не по своему желанию, предоставить им право самим учиться и учить друг друга.

О том, с чего начать, чтобы дети «притягивались»

Как освоение такого подхода выглядит с точки зрения воспитателя? Вот, например, рассказ Дарьи Васильевны Гереловской из детского сада в пос. Некрасовка в Подмосковье^{*}:

«...Я стараюсь прежде всего добиться, чтобы дети не просто слушались, а слушали и слышали.

Очень помогают коллективные формы работы, когда у каждого ребенка появляется возможность реализовать себя: выступить в роли за-

* Из письма Д.В. Гереловской в редакцию газеты «Детский сад со всех сторон».

гадчика, в роли отгадчика, сказать, что он интересного увидел, что он думает, как думает.

Дети ведь сложные бывают, самолюбивые. Вот Кристина: если кто-то лучше ее ответил, она сразу в слезы. Маша — та вообще уходила в туалет, если я ее не спросила (обижалась). Олег, когда не мог реализовать себя на занятиях, начинал все швырять. Теперь такого нет, конечно. В подобных сложных ситуациях я могу на детей положиться, потому что они готовы прислушаться друг к другу и дают высказаться. Сами дети решают.

Им удается абсолютно все, надо только правильно режиссировать.

...Мы ведь обычно как предлагаем детям сесть за стол для занятий? “Так: подошли, сели”. Сухо, просто, казенno.

А вот как можно начать иначе: “Дети, давайте сначала сядут те, у кого имя начинается на букву М”. Они думают, потом потихоньку садятся. И говорят друг с другом: “А ты, Маша, что стоишь?”... И так дальше. А те, кто сидит, — сидят тихонько, им уже интересно, как другие справляются (справятся ли?) со своим заданием. Такая вот организация (а можно и по цвету одежды, и т.д.).

Постепенно мы переходим на компании, в которые не я их отбираю, а сами они — кто с кем хочет, кто с кем дружит. Поспорят — и сами разберутся друг с другом.

Особенно нравится рисовать. Тут у них большой простор для общения, а я — больше наблюдаю, как они обсуждают то, что они рисуют, как один начинает, другой продолжает. Потому что если я подойду и скажу, например: “Ты неправильно нарисовал”, для ребенка это будет обидно, и он закроется. А если скажет такой же, как он, Руслан или Марина, для него это легко и свободно, не унизительно совершенно.

Вот они анализируют работы друг друга, говорят, кому что понравилось, разбирают почему. Раньше такой разговор я начинала, а теперь они сами.

...Прежде всего, мне очень хотелось, чтобы они познакомились ближе, подружились.

Например, прежде чем сесть за стол, я говорила детям: “Давайте встанем и сделаем красивый кружочек, как Солнышко, кругленький-кругленький. А сейчас мы с вами сядем за стол, но: вы посмотрите друг на друга, улыбнитесь, выберите себе пару, подойдите и ласково так возьмите за ручку. И тогда садитесь”. Разучиваем потешку, прочитала им, спрашиваю: “Кто хочет прочитать?” Кто-то поднимает ручку.

“А с кем ты хочешь прочитать?” Он думает, кого-то называет (не обязательно своего партнера), и они вдвоем читают. Дети слушают.

Я спрашиваю у них: “Дети, вам понравилось?” — “Да, понравилось”. — “А кого вы больше слышали?” — “Мы слышали больше Игоря”. — “А кого не очень хорошо слышали?” — “Мы не очень хорошо Свету слышали”. — “А почему?” — “Потому что она тихо читала”. — “А как же надо читать?”... И т.д.

Я всегда учитываю способности и возможности детей и постепенно все усложняю, одновременно стараясь не отбить интереса к новому.

Например, я увидела, что уже в средней группе дети могут знать буквы. Сделала очень красивые буквы, разложила их на ковре. Стали играть: девочка с корзинкой пошла в лес, там заблудилась. Что ей надо делать? Покричать “ау”. А можно с помощью этих букв показать, что она кричала? Берут, показывают, у них получается. Уже в конце средней группы я написала им согласные. Они парами выбирали себе две буквы: которая поется и которая не поется. Потом из этих букв они составляли коротенькие слова. Сначала из двух букв, из трех, из четырех... Потом я писала на маленьких карточках их имена, раскладывала им на стульях и предлагала занять место, где написано их имя. Даже не умея еще читать, они могут зорительно уловить образ слова, тем более, если это их имя. Помогают друг другу. Тут одновременно — тренировка внимания и наблюдательности.

Или коллективное рисование: даю большой лист, на нем — широкая полоса. “Как вы думаете, что это?” Они говорят: “Это железная дорога”, “Река”, “Просто дорога”. И каждая компания рисует свою дорогу, договариваясь внутри себя, кто что изобразит — машины, кусты... В результате такой работы дети учатся видеть другого рядом с собой.

...В занятиях мы против элементов соревнования. Потому что дети начинают тогда друг друга “отталкивать”, соревнуясь, а надо нам, чтобы они “притягивались”, дружили. Детям это очень нужно, а родителям бывает непонятно.

...Современные дети поголовно торопятся, поиграют — бросят, хватаются за другое. И самое трудное, что родители такое потребительское отношение в своих детях не замечают или не считают нужным изменять. Для родителей важно, чтобы ребенок умел читать, правильно говорить, не боялся отвечать, был эрудированный. И все это в наших занятиях достигается легко. Дома у них телевизор да компьютер, и никто с детьми не занимается. А дети с огромным интересом любое дело берут, только им предложи. Ходят даже за мной: “Давайте еще заниматься!”».

А вот несколько рекомендаций для тех, кто начинает работать в таком стиле, из письма Надежды Васильевны Каратаевой из г. Лесосибирска Красноярского края*:

«Надо научиться удивлять, озадачивать своих воспитанников. Быть им интересным старшим товарищем. Обеспечивать детям ситуацию успеха. Поддерживать открытость ребенка к общению. Сменить свою позицию всезнающего, всеведущего судьи, оставить за собой право на ошибку. Играйте в “Незнайку”. Пусть дети вас учат, доказывают, рассуждают.

Обязательна игровая форма освоения нового, где ребенок — исследователь. Взрослый подходит к детям с позиции “они могут”, а не “они должны”. А дети считают, что “они хотят”.

Как это сделать? Наверное, надо представить себя на месте вашего воспитанника. Какого взрослого вы хотели бы иметь рядом с собой? Чего бы вы от него ждали? Есть такое выражение — “взрослый ребенок”. Вот таких взрослых дети любят.

Представьте себя в далеком детстве, своих собственных детей, которые с таким трудом учили наизусть таблицу умножения и стихи. А с улицы между тем приносили целые поэмы в стихах, дразнилки, занимательные истории... Это как-то автоматически вкладывалось в память, причем без всякого усилия с чьей-то стороны.

Обратите внимание, как все моментально окружают сорванца, ничем внешне не примечательного, но с хитринкой, по-заговорщицки подмаргивая, говорящего простую фразу: “А у меня что-то есть!” А это что-то — у него в кулаке, и это так завораживает, что забыты игры, интересные разговоры и начинается занимательнейшая игра в “угадайку”... И в конце концов это “что-то” окажется простой прозрачной перламутровой пуговицей, через которую если посмотреть на солнце... откроется неземной мир.

Это не сложно... стать интересным для ребенка. Не надо только мудрствовать лукаво. Чем грешит обычно воспитатель? Надуманностью дел, ситуаций, которые ему кажутся потрясающими, а дети фальшивь очень быстро распознают. Будьте самими собой, но с долей юмора, загадочности. И обидеться вы имеете право, ведь вы живой человек, старший товарищ, а значит, ничто живое вам не чуждо».

Мы видим, что предлагаемый подход требует от многих педагогов определенной переподготовки, заключающейся не в приобретении

* Из письма Н.В. Каратаевой к Т.В. Тарунтаевой.

новых специальных знаний — их более чем достаточно у любого воспитателя, проработавшего в детском саду хотя бы два-три года и любящего свою работу — а в переосмыслении того, что очень важно в воспитании, а что не очень, и в наработке умения строить свою и детскую жизнь в группе в соответствии с этими новыми представлениями.

О восприятии опыта жизни

Понимание опыта жизни можно представить через общечеловеческие способности, а именно через умение:

- вслушиваться,
- вникать и вчитываться в образы,
- «молвить слово» — вговариваться в ситуацию,
- вписываться в обстоятельства жизни.

Эти средства наживания опыта действуют одновременно и опосредуют самые разные влияния на детей.

Находясь в домашнем кругу, в среде родственников (полной семьи), каждому из детей надо *вслушаться* в их голоса, чтобы отличить свое семейство от другого. Также ему надо *вчитаться* во взаимодействия и взаимосвязи людей своего ближайшего окружения, составляя картину образа жизни этих людей, их групповой портрет, и находить себя в нем.

Действуя в качестве партнера и пытаясь сделать свой выбор, каждый ребенок *вписывает* свои действия в обозначенные условия и обнаруживает, каким образом его нынешний партнер, несмотря на сходство правил, становится его оппонентом, так как обнаруживает другие пути к успеху. Они — оппоненты — понимают, что совместимые действия — это еще не совместные действия. Чтобы жить вместе, необходимо согласовывать свои выборы, *сговариваясь*, *вговариваясь*, уговаривая подельника и словом и делом, а себя прилаживая к делу открыто — в полный голос, вслух моляв слово.

В этом возрасте дети не отделяют обстоятельства жизни от себя. Они переживают за себя и за тех, кто в таких обстоятельствах оказывается в безвыходном положении. Всему этому нужно находиться в центре внимания педагогов.

Ожидания, умения, разговоры и привычки в жизни старших дошкольников

На любых занятиях главная цель работы со старшими дошкольниками — создать в группе особый микроклимат доброжелательного внимания друг к другу, взаимного уважения, уступчивости и вместе с тем инициативности, активного интереса ко всему происходящему.

Для этого надо научиться обращать внимание не на то, какими конкретными умениями овладели дети, а на продуктивный характер их работы, на интерес к делу, к тому, как это дело выполняют другие, на готовность и стремление включиться в ход этого дела.

В принципе не имеет значения, чем именно вы будете заниматься с детьми для достижения этой цели. Важно, чтобы цель и пути ее достижения были осознаны. Вполне вероятные неудачи в начале пути должны приносить не разочарование и отказ от дальнейших усилий, а, напротив, опыт и осмотрительность.

Надо смириться с тем, что легкого и быстрого успеха быть не может. Необходимо по крайней мере несколько недель, чтобы ваши пяти- или шестилетние дети привыкли «включаться» друг на друга, обращать внимание на усилия других, не стремиться выскочить вперед и получить похвалу, относительно объективно оценивать свою и чужую работу.

Оценка своих возможностей. Откуда она берется?

Кто такие, собственно говоря, те старшие дошкольники, которым надо развить свои личностные качества в сотрудничестве с другими детьми?

Физическим сложением шестилетний дошкольник уже похож на взрослого. В дальнейшем его физическое развитие становится еще более гармоничным: замедляется общий рост рук, ног, тела, увеличивается объем грудной клетки. Интенсивно развиваются центральная и периферическая нервная и сердечно-сосудистая системы, дыхательный, опорно-мышечный аппараты, эндокринная система. С одной

стороны, дети делаются сильнее, выносливее, с другой — возникают переутомление и эмоциональное перенапряжение.

Противоречивость развития шестилетнего ребенка можно с полной уверенностью сравнить с серьезностью противоречий подросткового возраста. Ребенок и может и хочет учиться, однако сидячая поза и регламентированность действий вызывают сбой в нервных процессах и в конце концов эмоциональную и физическую усталость.

С эмоциональной стороны шестилетний ребенок уже вступил в тот период, когда он старается скрывать свои чувства и хоть немного управлять ими. Детям не очень нравится, когда их ласкают при других, когда хвалят за выполнение привычных норм поведения. Иногда можно заметить вызывающее поведение и игнорирование хорошо известных детям норм поведения. Из-за этого они не должны считаться плохими и невоспитанными. Не надо бояться, что если взрослый тут же сразу не находит особых педагогических приемов воздействия, ребенок тут же «испортится». Чтобы стать и оставаться хорошим, ребенку нужен свой собственный опыт на границе плохого. А в этом возрасте мы имеем дело с очень невинным плохим.

Этот возраст считается важным для совершенствования органов чувств. Ребенок смотрит, но не умеет наблюдать, он еще не умеет управлять микро- и макродвижениями глаз, владение которыми делает чтение неутомительным.

Можно справедливо указать на то, что ребенок не умеет слушать других и себя.

Нужно подумать и о развитии руки как особого органа чувств. Ребенок не умеет управлять движениями мышц обеих рук во время письма. Поэтому затруднена и совместная работа при письме мышц спины, плечевого пояса рук.

Словарный запас ребенка достаточно велик, но понятия его мало обобщены и основаны на образных представлениях.

Знания его фрагментарны, хотя память не только впечатлительна, но и действенна — ребенок любознателен, подвижен. В целом мышление его наглядно-образно, наглядно-действенно. Наверное, это причина стремления ребенка к практической и игровой деятельности.

В играх и делах для ребенка становится понятным, что он умеет и что не умеет, что реально, что надуманно. Круг неопределенных знаний увеличивается. Это рождает загадки, вопросы, предположения. Неопределенность стимулирует умственную активность, создает условия для воплощения этой активности в образах, фантазии, воображении, игре.

Игра шестилетнего заметно отличается от игры даже пятилетнего ребенка. Шестилетний ребенок играет больше с представляемыми, чем натуральными (реальными) предметами, играет в мыслях и на бумаге, играет везде, в том числе и сидя на занятии, если последнее достаточным образом не заняло его потребность действовать и его воображение.

Борясь за воспитание грамотного человека, мы должны быть уверены в том, что нормальный ребенок не отказывает себе в позиции активного зрителя, заинтересованного наблюдателя. Разворзывающаяся вокруг него деятельность детей притягивает его.

Быть *слышащим* зрителем, *действующим* зрителем, *говорящим* зрителем — вполне естественное состояние для него. Включаясь в общее действие, он не остается только наблюдателем. Действуя, он может перестать говорить, если ситуация этого требует, если без этого трудно координировать свои усилия с усилиями других. Тогда действующим и говорящим лицом станет его партнер, напарник.

У ребенка еще сравнительно мал багаж для оценки своих возможностей. Большое число решений ему надо попробовать и перепробовать на практике. Но об их целесообразности он сможет судить лишь при возможности сравнивать себя с другими, а результаты своих действий — с успехами и неуспехами других детей. Такая оценка — выработанная собственными усилиями — гораздо точнее.

Для детей привлекательными выступают те ситуации, где проходящими действиями возможно реализовать совместный поиск. Достаточно изменить эту мотивацию, то же самое дело становится непосильным для них.

Существенно влияют на пяти-шестилетних детей и резкие перемены в составе группы. Ребенку нужно быть среди своих, близких ему людей, чтобы чувствовать нормальный темп жизни, непринужденность принимаемых вместе решений. Все старшие дошкольники чувствуют резкий дискомфорт, когда их объединяют в группы с неизвестными детьми. Им не хочется заново строить свои взаимоотношения со сверстниками. Дискомфорт затягивается до восьми недель и более и начинает влиять на физическое самочувствие ребенка.

Первые встречи воспитателя с детьми

После летней жизни ребенок входит в возникающее новое окружение и определяет себя по-новому в обновленной, как ему чувствуется, непривычной обстановке. В это время ребенок подчиняется скорее внешне предметным условиям жизни, снижая риск обнаружения

своих желаний, своих возможностей. Он проявляет себя больше в облике члена своей семьи, через предписанное в кругу семейных отношений поведение.

Допустим, воспитатель впервые видит детей и налаживает контакты с ними. Такой период не должен быть воспринят взрослым как время преодоления хозяйственных забот. Для педагога-профессионала нет лучшего времени для понимания жизни с детьми, как время первых собственных встреч.

Через какое-то время наступит период вхождения с детьми в новые отношения. Их можно описать словами: установление темпа общих действий в содружественных действиях детей.

Какие формы жизни пригодны для выявления и выразительного, изобразительного проявления нового образа поведения? Примеры таких первых, «прототипических» событий (событий, которым могут быть аналогичны и другие) представлены в особой Матрице культивируемых родов занятий, о которой рассказывается в дальнейшем. (Там же обсуждаются и основы краткосрочной программы работы с детьми-дошкольниками.)

Первое дело воспитателя — сблизить детей и ненавязчиво обнаружить, в каком составе им комфортнее жить, каков состав совместимых характеров.

Число же их невелико — от 4 до 6. Если в группе (общей) 24 человека, то малых групп соответственно от 4 до 6. Возникшие группировки надо всем, кто с ними встречается, признать.

Признание оформляется как *признание имени группы*, которое они с утра для себя придумали. К каждому из детей можно обращаться с вопросом-просьбой: «Ты из какой группы?»

В садах есть ритуал именовать место размещения всех детей, давать общегрупповое имя. Это правило нужно распространить и на временно образующиеся малые группы. Взрослому надо выражать солидарность с детьми, употребляя имя группы в своих высказываниях.

Малые группировки могут менять свой состав при смене рода занятий. Это надо замечать и вслух отмечать для всех детей.

Такое признание облика самостоятельного объединения детей укрепляет их стремление обнаруживать собственную инициативу для реализации своих, признанных всеми членами малой группы, возможностей, пока скрытых как ресурс, потенциал их умения попарно договариваться. Целью объединения должны быть «совместные действия по ходу их перемещения, движений» и общая направленность выборов решений, связанная с «установлением общего для них ритма».

Дети начинают использовать слово «ритм», как до этого освоили и использовали слово «темп». Узнать ритм, понять его смысл можно на любых занятиях, начиная с музыкальных, танцевальных, трудовых. Переход к новой универсальной связи событий «по ритму» позволяет сказать и о «тимпоритме». Таким образом подчеркивается содержательная сторона общения детей.

При организации повторения учебного материала в группах старших дошкольников надо иначе понимать изречение «повторение — мать учения».

Подсознательное желание шестилетнего — быть неповторимым, быть отличным от других. Поэтому любое повторение должно становиться «неповторимым». Требуется варьирование учебного материала в разных действиях, в разных обстоятельствах и соотношениях. И нужно предвидеть возможности перевода знаний ребенка в игровую деятельность, игру.

Только таким образом ребенку удается быть «коллекционером» личного опыта. Возникает возможность осознавать многозначность слов и понятий и возникает понимание возможности манипулирования со способами действия: один и тот же образ входит в разные соотношения с другими известными образами.

Уверенность в успехе и типология разговоров: общие, деловые, индивидуальные

Активность ребенка в деятельности и уверенность в успехе обеспечивается разговорами, беседами, в которых ребенок может свободно и смело принимать участие.

Чем больше взрослый создает благоприятных условий для обмена мнениями между детьми, чем активнее их общение (желание дать высказаться своему товарищу, группе детей) — тем выше развивающее влияние совместных действий, ибо тогда речь и действия тесно увязаны в поисковой работе.

Прямая инструкция в этом возрасте не дает желаемых результатов, поскольку она не соответствует закономерностям и механизмам развития детей.

Чтобы педагог мог ежедневно оценивать то, чему учится каждый из его воспитанников, ему удобно различать три формы взаимоотношений, которые находят свое выражение в речи собеседников.

Общие разговоры — это беседа всех детей вокруг какой-то темы в свободной форме. Беседа опирается на существующие у детей знания, желания, интересы и ведет к уяснению того, что лежит за плоско-

стью общих воспоминаний, что притягивает своей таинственностью. А ведется она про то, кто что знает, кто что слышал или видел; кто где бывал, кто с кем встречался.

Чтобы хорошо осуществилась общая беседа всех детей вокруг какой-то темы в свободной форме, взрослому нужно быть в роли внимательного слушателя, вмешиваясь в разговор только в случае крайней необходимости, косвенно, с направляющими замечаниями. А детям нужно желать, уметь и осмеливаться слушать друг друга и высказываться по поводу данной темы разговора. Ведь общая беседа ведется про то, кто что знает, кто что слышал или видел; кто где бывал, кто с кем встречался. А ведет она к уяснению того, что лежит за плоскостью общих воспоминаний, что притягивает своей таинственностью.

Через общие разговоры взрослый узнает, какие знания и опыт имеются у детей, чтобы в последующем целесообразнее строить деловые разговоры.

Когда педагог культивирует *общий разговор*, он вовлекает каждого ребенка в подачу реплик. В присутствии товарищей каждый может высказать в непринужденной реплике свое суждение. Чтобы вступить в общий разговор, ребенку нужно заметить удачную попытку другого и сделать ее предметом обсуждения, рассказывая о ней так, чтобы и другим передать согласие действовать именно таким образом.

Признание несколькими детьми совпадения итога работы и высказанного замысла закрепляется в общем разговоре как оценка удачной работы. Если же дети не высказали своего отношения к чьей-то работе, это означает, что она неудачная и не стала предметом общего разговора.

Действительные неудачи обнаруживаются не во время общих обсуждений, а в деловых разговорах. Эти текущие помехи в работе дети сразу же устраняют во время выполнения других упражнений.

Через общие разговоры взрослый узнает, какие знания и опыт имеются у детей, чтобы в последующем целесообразнее строить деловые разговоры. В ходе делового разговора даются новые знания, уточняются существующие знания и опыт.

В рамках *делового разговора* уясняется предмет общего интереса. Здесь обсуждаются намерения и планы, оцениваются их реальность и нереальность, проговаривается, каким образом выполнить то или другое действие.

Есть и третий тип взаимоотношений — *индивидуальный разговор*.

Индивидуальный разговор — это личная, внутренняя подготовка ребенка к самостоятельной деятельности, это активизация своих возможностей и знаний, проговаривание себе своих желаний.

Здесь при необходимости ребенок задает уточняющие вопросы товарищам, взрослым, выражает желание, высказываясь, как он будет выполнять задание.

При этом говорящий не заинтересован в выяснении мнения слушателей. Он выражает свои собственные возможности без намерения их обсуждать.

Вместе с тем такая форма высказывания возможна для тех, кто хочет выразить свою самостоятельность, кто чувствует себя «знатоком» дела, кто уже решается сделать свой выбор, если потребуется.

Индивидуальный разговор про себя — это внутренний план ребенка при общегрупповой работе.

В ходе активных рабочих бесед внимание каждого концентрируется на характере действия партнера. Причина в том, что в разговорах закрепляются внутригрупповые действенные отношения (как и в играх, дети начинают наблюдать друг за другом, подражать другим). Теперь ребенок выполняет «учебное» задание уже не для взрослого, а от желания вместе действовать со своими товарищами. Понятно, что он в это время напряженно внимателен и к другим, и к качеству своей работы. Так знания и умения переходят от одного ребенка к другому.

При выборе конкретного вида рабочего разговора исходят из общей логики деятельности. Прежде всего обсуждается «проблема», дети говорят о том, что они знают (*общий разговор*). Затем следует уточнение знаний, дети ставят перед собой конкретные цели, ищут пути и способы их решения, взвешивают возможность и нужность выполнения задания (*деловые разговоры*). И наконец дело доходит до умения видеть самого себя в этой деятельности, находить для себя подходящие стиль и план действий (*индивидуальный разговор*).

Чтобы дойти до индивидуального разговора по избранной проблеме, надо обязательно освоить два предыдущих типа общения в разговорах. Только при таком условии деятельность людей становится и для ребенка понятной, нужной, своей. А это и есть активизация каждого к деятельности.

В разных делах ребенок сведущ по-разному. Поэтому он и по-разному себя ведет: то ищет деловых взаимоотношений, то заин-

тересовывается общим разговором, то подчеркивает свои личные особенности и возможности. При групповом обучении каждый ребенок должен научиться принимать предлагаемую форму взаимоотношений и поддерживать ее соответствующим разговором.

Легче начать освоение общего дела с налаживания общего разговора, чтобы потом вступить в деловые отношения. В них дети определяют свои возможности и могут высказывать их в индивидуальных разговорах.

Детям шести лет надо учиться подчинять себя предлагаемой другими детьми форме общения. В этом и состоит главный смысл наших образовательных занятий.

Наше дело — забота о привычках и умениях, но не о навыках

Воспитатели знают, что дети после трех лет жизни обладают ощутимым потенциалом к включению в новые житейские отношения и реальным культурным ресурсом для взаимодействия с новыми партнерами. Дети внятно говорят и готовы вслушиваться в речь товарища в игре. У них большой репертуар игровых сюжетов. Через год-полтора у детей проявляются собственные черты характера, не совпадающие с чертами характера окружающих их детей. Они осознают свое своеобразие. У них складывается представление о собственном облике и формы утверждения его признания другими людьми.

На пятом году жизни дети обретают самые разные привычки. Надо ли относиться к ним как к «противопоказанным» или как к «показанным»? Или ни так, ни так — нейтрально?

Привычную оценку культивируют люди из близкого для ребенка окружения. Выбор предмета действия их. И мотивация выбора тоже их.

Ведущим субъектом в оценивании выступает наблюдатель дела, а ведомыми оказываются дети, не знающие и не догадывающиеся, что их действия воспринимаются по-особому. Воспринимаются как усматривание складывающейся у них привычки.

При этом у ребенка возникает привычка оценивать *на себе* осмысленность воссозданного облика исполняемого дела; становится прогнозируемой организация его выполнения; по ощущению носителя привычки она (привычка) аналогична поступку, т. е. высоко оцениваемому действию, как у всех тех, кто ею тоже владеет.

Про привычку можно высказаться так: любая привычка складывается в сфере сознательной деятельности, но этот процесс нельзя квалифицировать, как осознанный самим ее носителем. Понимать и контролировать собственные психические способности (самоосознавать свою практику) человек может, когда он создает представление о своей практике сам и фиксирует его в своей речевой деятельности.

И мы можем согласиться с утверждением, что началом самоосознанного действия следует считать привычку. Будем следовать определению привычки, данному В.Ф. Панкратьевым*: «Привычка — это способность/неспособность субъекта постепенно оценивать менее приемлемые явления как более приемлемые, или наоборот; или иметь оценку безразличную, т. е. нейтральную».

Здесь следует вспомнить и о родственном ему понятии «умения», как психологическом условии выполнения дела в известных условиях для всех сотрудничающих лиц.

С нею наблюдатель соотносит особое свойство психического явления, называемого «проградиентность», т.е. постепенное изменение в разном направлении в наблюдалом процессе, которое описывается в словах «быть более точным» или «быть менее точным», в отношении уровня ясности осознания чего-либо «быть в обычном (обыденном) сознании» или в сниженном, т. е. скука, или повышенном к его ясности вплоть до «ясновидения» или, наоборот, до «потери сознания».

Когда употребляют клише «знания, умения, навыки» — говорят будто о чем-то одном. Во всяком случае, в общедом педагогическом словоупотреблении термины «навык» и «умение» практически не различаются. Под навыками могут подразумевать и привычки, и знания, и умения, и собственно навыки.

В то же время различие носит принципиальный характер. Можно сказать, что в основе нашей практики лежит *особая внимательность к освоению детьми различного рода умений и твердый отказ от установки на выработку навыков*.

Первое различие в определении навыка и привычки отражено, пожалуй, в любом психологическом словаре.

Навык — то, что возникает за счет тренировки строго определенных органов или функций человека. А характеристика умения обращена ко всему его психическому складу. (Характерно, что редко

* Панкратьев В.Ф. Система гносеологии. М., 1993.

говорят о формировании навыка «внимательности». Хотя вроде бы это одна из главных характеристик, определяющих успешность или неуспешность обучения. Но нет конкретного органа, на который можно «давить». А нет внешнего давления — нет выработки навыка.)

Навык — достигнутая автоматическая, необдумываемая реакция на внешние требования или обстоятельства. Это своего рода *социальный инстинкт*, вырабатывающийся путем *дрессировки*.

Умения же возникают в свободной постоянной смене жизненных ситуаций и контекстов, они обращены к способностям человека вслушиваться, взглядываться, вдумываться, выбирать; им не требуется (и прямо противопоказан!) специальный нажим.

Очевидна и «дидактическая» противоположность подходов к отработке навыка и к формированию умения, привычки.

Установка на навык — установка на механическое следование образцу, на быструю отработку соответствия ему за счет одного-двух десятков упражнений в течение ограниченного промежутка времени (недели-двух). Такой подход гарантированно делит детей на успешных, не очень успешных и совсем не успешных. И даже среди успешных выработанный навык потом быстро исчезает вместе с необходимостью отчитываться перед кем-либо.

Привычка, умение складываются довольно долго. (Надолго и сохраняются.) Для них требуется по-настоящему многократное повторение в течение полугода, года, иногда двух лет, постоянное возникновение данного рода деятельности в новом контексте, в новом сочетании ситуаций... Умение приходит не через ограничение своих возможностей, «отклоняющихся» от образца, а в поиске способа оригинального «прилаживания» своих способностей к представленному живому образу грамотно действующего лица.

На наш взгляд, вообще механическая работа над навыками противопоказана большинству детей. У них при нормальном развитии есть вполне осознанные привычки и им не так уж нужны неосознанные навыки, автоматизмы. Ведь дети живут в импровизациях.

Конечно, у какой-то части детей в процессе выработки навыков формируются и настоящие умения. Но характер их формирования иной, сложившийся не столько благодаря, сколько вопреки механизму отработки навыка.

В свою очередь, при сформировавшемся умении выпадает в «осадок» некоторый набор «инстинктивных» навыков. И это нормально. Ведь одно дело навык — как побочный продукт возникшего умения, а другое — как его непрочный заменитель.

В этом смысле, наша практика противостоит и авторитарной вере в давление на ребенка как главное условие его обучения, и вере в то, что свободное воспитание заключается в предоставлении детей самим себе. Свободный, живой и успешный стиль педагогической работы связан не с безответственным отстранением педагога от обучения детей, а с его готовностью вести это воспитание и обучение через постоянное насыщение детской жизни богатством впечатлений и опытов.

На этом рассуждении пришлось специально остановиться из-за того, что навык — слово ходовое, а привычка, умение — не ходовые у практиков. Такое языковое недоразумение несет с собой печальные педагогические последствия.

Этапы и свойства ровесничества

Координаты ровесничества

Детская группа — это не случайный набор индивидов. Включенность в детскую группу — событие в жизни каждого ребенка; в ней он складывается по жизни, по способу самоорганизации, случившемуся с группой, по представлению о жизни сообща.

Образ ровесника — обозначение реальности первого общественного признания детей равными по своим личным и культурным возможностям. Освоение детьми образов грамотно действующего лица — фундамент этого признания.

Поступок ровесника — вызов к солидарности с теми, кто определяет свои возможности равными с возможностями другого, кто притязает на признание общественным мнением практической полезности сделанного сообща. Этими поступками измеряет ровесник время своей жизни, так строится его собственная биография — его память о своей жизни.

Проследить за ходом становления ровесничества можно по ряду характеризующих его свойств:

- доминирующие формы объединения детей;
- способность действовать организованно в меру требований жизни;
- формы активности, в которых самоутверждаются дети;
- формы публичного поведения.

Таковы главные ориентиры *долгосрочной программы* работы педагогов. В каждый год становления ровесничества эти свойства имеют свои особенности (табл. 1).

В разные годы жизни детей доминируют **различные формы объединения ровесников** (их характеристику мы обозначим как *коммуникативную дистанцию*). Эти объединения зарождаются среди играющих детей старшей группы как сближение через перемены состава пар, троек, четверок играющих детей. Эти перемены позволяют определить ту культурную сферу, в которой дети чаще выражают желание быть и впредь в совместной работе, искать успех вместе

с напарником. Перед нами та данность, с которой встречается воспитатель, приходя в старшую группу. А вот произойдут ли дальнейшие продвижения — зависит уже от характера его работы.

- Если дети проживают в старшей группе нормальную, насыщенную радостными событиями жизнь, на следующий год начинает доминировать *групповая симпатия*. Она позволяет стабилизировать составы малых группировок и выражается в желании выступить от имени группы и отлаживать на этой основе внутригрупповые отношения.
- Переход в школу малыми группами и встреча в классе двух (а то и трех) таких групп разных детских садов, а также встреча этих групп с малознакомыми между собой детьми требуют их сближения в *общегрупповую общность*, в которой ровесники утверждают себя в любой сфере деятельности.
- Из замкнутости внутри класса в первый год школьного обучения на второй год дети выходят на инициативную организацию встреч с другими классами.
- На третий год у них рождается стремление к выходу из официального статуса обучаемых в разряд вольнодействующих за пределами школы. Это стремление оформляется в соревновательных интересах детей, в свободном выборе внешкольных приятелей.

Способность действовать организованно в меру требований жизни, тех требований, которые обычно предъявляются к душевным силам детей с нормальным ходом развития — второе свойство социокультурной нормы ровесничества. Иначе его можно назвать *образовательным ресурсом*.

- На шестом году жизни образовательный ресурс оказывается достаточным для того, чтобы все дети во всех сферах деятельности могли перейти от действий по восприятию к действиям по представлению как средству, обеспечивающему успех.
- На седьмом году жизни дети могут согласовать свои представления настолько, что возникает поза пишущего как высшая степень координации в работе первом всех своих способностей (умение одновременно и слышать, и видеть, и говорить, и действовать).
- Первоклассники воспринимают равнодоступными для себя и письменный, и печатный, и устный тексты. Дети становятся «текстовиками», осваивают природу порождения текста: состав

речи, употребимость слов, интонационные способы передачи настроений и намерений в диалогической и повествовательной записи.

- На девятом году жизни дети становятся интересными рассказчиками: они умеют найти слушателей и достичь их признания. Общаюсь с детьми разных классов, дети за второй год школьной учебы окончательно утверждают себя в общественном мнении в качестве ровесников.
- Наконец, на десятом году жизни у детей рождается стремление выразить себя в собственных сочинениях. Стать сочинителями означает проявить особое соотношение читаемого к записываемому и наоборот. Здесь мерой требования становится разработка смысла, который может воплощаться в форме театрализованного действия, или технического изделия, или как «литературная фантазия».

Преобладающие формы активности, самоутверждения (их можно иначе определить как *личностные позиции*) меняются в зависимости от возраста детей. Но надо учитывать, что те деятельные формы самоутверждения, которые перестают доминировать, сохраняются в опытах и привычках детей в дальнейшем.

В старшей и подготовительной к школе группах детского сада дети проживают опыт «почемучек» и «умельцев».

- «*Почемучка*» — тот, чьи вопросы нацелены вовсе не на выведение информации. Прежде всего с помощью вопросов ребенок стремится не ограничивать себя только слушанием чужих разговоров, развивает саму свою способность задавать вопросы, обращаться, исследовать собеседников через их реакции на его обращение к ним.

Сохранность разговорной, диалогической речи — главное условие упорядочения образов и обогащения образами детей, входящих в старшей группе в сферу организованного обучения и воспитания, привыкающих к деловым отношениям.

- В подготовительной к школе группе дети обнаруживают свою *умелость* в разных видах деятельности, включая и умение сорудить поделку вместе с другим *умельцем*, и умение напевно прочесть текст, умение расписаться (свое имя и имена товарищей), знание разной символики (в том числе цифровой) и ее изображение от руки и т.д.

Свойства социокультурной нормы

(основы Долгосрочной программы)

Годы становления ровесничества	Материальные качества социокультурной нормы, складывающиеся к началу определенного года жизни	
	Коммуникативная дистанция: доминирование форм объединения людей	Образовательный ресурс: способность действовать организованно в меру требований жизни
1-й (5—6 лет)	<i>Парное партнерство</i> — сближение через перемены состава пар, троек, четверок играющих детей	Складывается через <i>представление</i> образа грамотно действующего лица по всем сферам деятельности
2-й (6—7 лет)	<i>Внутри микрогрупп</i> — сближение в деловом общении, в разговорах, играх детей	Складывается в <i>позе пишущего</i> как высшей форме согласования всех человеческих чувств
3-й (7—8 лет)	<i>Общегрупповая</i> — сближение детей всего класса в разных делах по-разному	<i>Текстовики</i> : равноправие в использовании текстов устного, печатного, письменного; освоение природы порождения текстов
4-й (8—9 лет)	<i>Внутришкольная</i> — сближение разных классов по разным интересам	<i>Рассказчики</i> : стремление к поиску слушателей и достижению у них признания
5-й (9—10 лет)	<i>Внешкольная</i> — сближение детей вне зависимости от официального статуса	<i>Сочинители</i> : выражают особое отношение читаемого к записываемому и обратно
<i>Механизм освоения</i>	Личные наблюдения	Публичные встречи

Таблица 1

**ровесничества в период от 5 до 10 лет
работы педагогов)**

Идеальные качества социокультурной нормы, складывающиеся в ходе этого и других лет жизни	
Личностная позиция: стремление к самоутверждению в годовой форме активности	Педагогический потенциал: аккумулирование прожитого и его обнаружение в любых формах публичного поведения
<i>Почемучки — стремящиеся оставаться людьми, не ограничившими себя чужими разговорами</i>	<i>Собеседники, обнаруживающие живую симпатию к разным детям и выбор места общения</i>
<i>Умельцы — стремящиеся быть удачливыми в разных сферах деятельности</i>	<i>Учащие ровесники, выясняющие свой уровень успеха в деловых отношениях, удерживая предмет общего интереса</i>
<i>Советчики — стремящиеся координировать действия вплоть до общего темпа взаимодействия</i>	<i>Учащиеся — грамотно и активно работающие в извне определенных объемах заданного</i>
<i>Помощники — стремящиеся выявить свою мощь в меру ее поддержки другими и своей поддержки других</i>	<i>Книжники — сообща обдумывают избранную книгу; выбор книг не случаен; рождаются своеобразные вопросы</i>
<i>Ученики — стремящиеся узреть в определенном человеке профессионала</i>	<i>Любознательные — проявляющие интерес к разным отраслям знания и практики</i>
Собственные встречи	Собственные наблюдения

- В первый же год учебы в школе дети (уже прожившие два года «ровеснической» жизни) выступают друг для друга *советчиками* (в такой позиции хорошо бы выступать и учителю!), чтобы скоординировать свои действия вплоть до общего темпа работы.
- На втором году школьной учебы дети действуют как *помощники*, уясняя *свою мощь*, свои силы в меру способности поддержать других детей и принять их поддержку. Это происходит не только внутри класса, где дети уже достаточно уверенно поддерживают общий темп работы, соглашаясь с обстоятельствами, но и во встречах с ребятами других классов.

Оставаться «почемучками» и после пяти лет (не ограничивать себя только слушанием чужих разговоров, развивать способность задавать вопросы), оставаться «умельцами» и после шести лет, «советчиками» и после семи, «помощниками» и после восьми — в этом смысле сохранения, упрочения детьми личностной позиции.

- К моменту завершения начальной школы у детей разгорается интерес к делам учителей-предметников (с которыми им хорошо бы встречаться уже в третьем классе и во время уроков, и в кружках разного рода) как с представителями мастеров особой профессии, формируется готовность выступать в роли ученика у мастера-профессионала того или иного дела.

Формы публичного поведения выражают опыт, накопленный в предшествующий период. Способность к «аккумулированию прошедшего» и его выражение через формы публичного поведения справедливо назвать *педагогическим потенциалом* детей.

- В первый год становления ровесника (шестой год жизни) педагогический потенциал предстает в форме общения собеседников, *живой симпатии* к разным детям.
- Во второй год (седьмой год жизни) — как общение *учащегося* ровесника, в деловых отношениях определяющего свой уровень успеха в своем ближайшем окружении.
- В третий год становления ровесничества (первый год обучения в школе) обнаруживается, что дети действуют как *учащиеся*, т. е. готовы грамотно и активно работать в извне определенных объемах заданного.
- Во втором классе обнаруживается, что дети любят книгу, выбирают книги и обсуждают свой выбор, обдумывают прочитан-

ное сообща и по-своему ставят вопросы. Они всецело предстают перед нами как «книжники».

- Пятый год становления ровесничества обнаруживает, что дети сохранили и развили любознательность и теперь их интересуют разные области знания и практики, известные люди разных профессий.
- Переход к подростковости обнаруживается как встреча взрослых (учителей и родителей) и повзрослевших десятилетних детей, которые могут находить общий язык в мирных беседах на специфические темы учебно-научных дисциплин с их своеобразной терминологией, причем их не будет тяготить разница в возрасте.

Таким образом мы обобщенно представили пространство действия социальной нормы «быть ровесником и учащимся», которое отображено в табл. 1.

За два года (к семи годам) у детей складывается образ ровесника — реальность первого общественного признания детей-дошкольников равными в жизни и со школьниками, и со всеми, владеющими грамотой родного языка.

Именно в успешном взаимосвязанном продвижении по этапам становления ровеснического сообщества и сосредоточены секреты работы дошкольников (работы, создающей умельцев в делах, знающих, как отличить грамотного от неграмотного, преодолевающих разобщенность, передающих инициативно свой опыт и личные впечатления), а потом и учеников начальной школы.

Такие дети, становясь частью класса, в первые недели учения без труда вписываются в школьные условия работы. Дети сами обсуждают условия заданий, предлагают варианты решений, с выдумкой выполняют домашние задания. В первые два года жизни в школе дети учатся отстаивать делом свое право учиться добровольно и заинтересованно. Реабилитируются все дети с «недостатками» речевого развития. У детей исключается позиция потенциального середняка («троечника»).

В ситуации освоения общепринятых культурных привычек дети становятся учащимися — не зачисленными в «учащиеся» по документам — а признаваемыми в этом качестве со стороны других людей.

Именно общественное признание (в глазах педагогов, родителей и самих детей) облика такого детского поведения, возникновения такого рода привычек и есть педагогическая инновация.

Она случается не часто и существенно влияет на уклад жизни детей.

О переменах и тайнах в жизни детей старшей группы (Пример педагогического комментария)

Дополним обобщенную картину этапов становления ровеснических отношений наглядными зарисовками.

В качестве примера того, как используемые в социокультурной норме понятия могут «просвечивать» в практике работы, про читываться педагогами в событиях жизни своих воспитанников, приведу рассказ воспитателей из г. Железногорска Красноярского края — Натальи Вячеславовны Романовой и Галины Алексеевны Шереметьевой*:

«...Работать в режиме предвидения — это прежде всего выделять в поведении детей типичные проявления и среди них различать нетипичные. Ведь именно в них узнаются сегодняшние и будущие возможности детей. Нужно среди обычного поведения детей увидеть ту неопределенность и случайность, проявленную одним или несколькими детьми, на которую можно повлиять и наладить обратную связь в деловом общении группы.

Но для этого детям должны быть предоставлены возможности для создания своих образов:

- **двигательных** — мимикой, позой, жестом, действием, движением;
- **слухоголосовых** — речью, выбором места и манерой сказать,
- **зрительных** — разнообразие тем и материалов для изображения копий своих образов.

Такими образами выступают и ситуации речевого общения, избранные и выдуманные самими детьми. Педагогу нужно видеть ребенка, у которого обнаружился нетипичный образ и с интересом обратить на него внимание других небезразличных к нему детей.

Образовательный ресурс выражается в представлениях, согласованных в микрогруппах вместе со взрослыми (а не в правилах восприятия разнообразных вещей).

Представления детей — это их вслушивание, вписывание своими действиями, вчитывание и вговаривание того, что общепонятно и очевидно без объяснений. (Я представляю то, о чем идет разговор. Я могу интонацией или словом рассказать об этом, сделать это

* Романова Н.В., Шереметьева Г.А. О переменах и тайнах в жизни детей / Детский сад со всех сторон. 2000. №10.

из чего-нибудь, на что-то показать движением своего тела. Есть дети, которые узнают в созданном мной образе то, о чем идет речь.)

Созданные детьми образы позволяют педагогу узнать их понимание предмета разговора, и самому учиться говорить с ними на основе их познавательного опыта, на их языке. А совместное обсуждение воспитателями при гостевом обмене опытом позволит выявить, какой из образов в данный момент наиболее желателен — слухоголосовой, зрительный, двигательный; и какой их сплав наиболее эффективен для каждого в его жизни здесь и сейчас.

Например, такая ситуация: дети высказываются по поводу только что прослушанного рассказа, и видно, что они не заинтересованы в деловом обсуждении — говорят не для того, чтобы быть услышанными, а просто ради говорения “*как все*”. Значит, у педагога есть основания подозревать, что слухоголосовые представления для этих детей не эффективны. Если же у них наблюдаются интерес к делу, желание сотрудничать, инициатива в процессе изображения или обыгрывания услышанного, педагог знает, что пока данная группа детей все темы “ознакомления с окружающим” нормально проживает в зрительном и слуховом образах.

Для старшей группы типична такая динамика:

- В начале учебного года в создании двигательных образов участвуют все дети, но образ часто невыразителен, однообразен. Дети повторяют друг друга. При создании слухоголосовых образов речь детей тихая, неуверенная. Большинство их молчит. В общем разговоре участвуют только несколько детей. При создании зрительных образов действия неуверенные.
- В середине года сюжетный двигательный образ, созданный детьми одной малой группы, узнается многими детьми группы. Они активно общаются в микрогруппах, хотя в общем разговоре участвуют не все. На шестерых в малой группе обнаруживаются двое, трое, которые глазами находят нужный в деле предмет. Сразу на слух запоминается только первое условие группового задания. В игре “Превратился сам” быстро и однозначно называется каждым ребенком созданный в этот момент образ.
- Симптомом понимания друг друга к концу года становится для детей всей группы согласованное движение по смыслу музыки “без договора” с чувством языка этой жизни. Дети уверенно ориентируются в своем детсадовском пространстве. В общем разговоре они слушают и слышат друг друга, не повторяются. Дети взглядом находят друзей, объединяясь в малые группы.

Детей особенно привлекают познавательные тематические занятия — включающие придумывание замысла, его выполнение и затем рассказ другим про свои работы. Детские представления ярко проявляются в таких социо-играх, как “Превратился сам”, “Превращение предмета”, “Превращение комнаты”, “Озвучивание картины”, “Ловить зверушку”.

Заметно, как в течение года дети нарабатывают, создают общегрупповые представления, узнавая, пристраивая, согласовывая свои представления между собой. И когда они почувствуют эту новую культуру сообщества, то действуют уверенно и успешно.

Что означают для педагога представления о складывающихся ровеснических отношениях детей, и как он может на этой основе планировать свою работу? Как работать так, чтобы дети жили своей жизнью — а взрослый предвидел изменения в их отношениях, догадывался, какие новые обстоятельства и когда нужно предложить им?

В понимании этих вещей воспитателю помогает наблюдение за тем, каковы сегодняшние возможности детей его группы в сегодняшнем составе. В своих наблюдениях воспитатели отслеживают изменения в характере детских инициатив относительно четырех главных свойств социокультурной нормы “быть ровесником и учащимся”.

- *Образовательный ресурс* проявляется в том, какое сохранное качество психики обеспечивает успех деятельности в группе на тех или иных родах занятий. Эта способность детей действовать организованно и быть успешными в деле обнаруживается в том, в какой степени образы, созданные одними детьми, узнаются другими. Педагога интересует скрытый смысл вопросов, высказываний, которые адресуются детьми друг другу в игровой работе.
- *Педагогический потенциал* детей прослеживается в характерных формах публичного поведения: в качестве кого, когда и с кем каждый ребенок может выступить на публике. С кем желает он быть напарником, в какой степени согласуют свои действия приятели, какова мера их успеха по обоюдному мнению. Уточняя педагогический потенциал, важно понять, какую роль на себя принимает собеседник: либо учащего ровесника, либо слушающего, либо сочувствующего.
- Наблюдение за *личностной позицией* обращено на то, кем себя осознают дети, кем себя воображает каждый из них. Педагога интересует скрытый смысл вопросов, высказываний, которые

адресуют друг другу его подопечные в ходе совместной деятельности.

- Комфортная на сегодняшний день *форма объединения детей между собой и со взрослыми* (коммуникативная дистанция) характеризуется тем, с кем именно ребенок желает быть в совместной работе, кто из детей желает быть с ним; получается ли у них сотрудничать друг с другом; в какой по количественному составу микрогруппе лучше налаживаются отношения сотрудничества между детьми.

Известны и характерные черты оптимальной формы объединения детей:

- при совместной деятельности в микрогруппе отношения складываются доброжелательно, на равных — и дети достигают успеха в общем деле;
- при перегруппировке, сохраняющей прежний состав, желание сотрудничать не исчезает, и успех становится общим;
- на вопрос к группе: “Кто готов?” — звучит ответ: “Мы” (а не “я”);
- на вопрос: “Вы готовы?” — слышится одновременный дружный ответ.

Внимательные наблюдения за детскими возможностями помогают педагогу наладить содержательные, деловые отношения между детьми и не подменять собой того, что дети могут сделать сами.

...После летнего перерыва дети приходят в чем-то обновленными. И нам надо увидеть в них возможных ровесников, нам надо чувствовать их состояния.

Формируя точную самооценку у ребенка, выращивая его авторитет среди детей, можно целенаправленно включить его в микрогруппу в том виде деятельности, в котором он проявит свои лучшие качества, способности, и в котором только с его участием (помощью) все достигнут успеха. Увидеть первые выражения радости при выполнении общего дела, дать ей состояться, — основное дело педагога.

Педагогу важно вовремя услышать, кто из детей на вопрос: “Кто готов?” — ответил не “я”, а “Мы”. Смысл такой перемены в ответе можно передать так: “Рядом со мной дети, с которыми я хочу говорить и которые хотят говорить со мной. Я могу вести с ними разговор; слушаю, когда они говорят, понимаю, о чем они скажут, и сам говорю, и меня слушают и понимают”.

Позже мы обратим внимание всех на такое поведение ради совместных дел. Перед нами не лидер; перед нами тот, кому нужен успех.

Все это прямо соотносится с педагогическим потенциалом первого года жизни ровесника: живая симпатия к разным детям и согласованный выбор места общения.

Как складывается ощущение себя собеседником? В начале года в общей беседе дети не советуются, молчат. На занятиях они обращены на воспитателя, а не друг на друга.

К зиме состояние может быть таким: “лидеры” предлагают, остальные соглашаются. Отвечают хором. При обсуждении каждый предлагает что-либо свое, не вслушиваясь в слова других. Один-две стоят рядом вне разговора. Большая часть детей в микрогруппе обращена к говорящему, но не все.

А уже в конце года все участвуют в обсуждении. Решение принимают от самых настойчивых детей. Подсказывают друг другу, проявляя внимательность, доброжелательность, смотрят в глаза, глядят по головке.

Приемами обнаружения собеседников могут быть общие разговоры на разные темы в свободной форме и разговоры рядом с картиной (с той же таблицей “Аквариум”*, например).

Взрослому нужно вовремя услышать робкое, но необычное решение вопроса и видеть “не умеющих слушать”; дать возможность остальным детям услышать и обсудить и тему, и высказывание, находя приемы, помогающие всем вникать в разговор, т.е. слушать и слышать.

Самое главное — растормошить детей, чтобы они не боялись ошибиться и высказывали свое мнение. А воспитатель ведет себя как внимательный слушатель. Он становится собеседником косвенно, выступает в случае крайней необходимости с замечаниями, больше подсказывающими, чем разъясняющими.

Трудностей по поводу разговоров в свободной форме у них не бывает. А во время разговора слушать и одновременно думать о своем — очень нелегко. На помощь приходит игра “Волшебная палочка”, которая учит не только слушать друг друга, но и слышать, о чем идет разговор.

Характерный пример из жизни детей шестого года жизни.

Малая группа получила какое-то задание. Надо выслушать мнение каждого ребенка в микрогруппе и договориться о выполнении работы. Детям трудно и вслушиваться в мысли товарищей, и помнить свои.

* Одно из пособий по обучению дошкольников чтению, письму и счету.

Дойдет до ребенка очередь, а он забыл, что хотел сказать. Некоторые, высказав в числе первых свое мнение, выключаются из беседы, и как непоседы мешают разговаривать. Их надо с помощью игр приучать высказываться к концу беседы. Приучаясь к терпению, они смогли бы следить за ее ходом и слушать мысли товарищей, демонстрируя свою памятливость.

Сближение через перемены состава пар, троек, четверок играющих детей обнаруживает у пятилеток желание и впредь быть в совместной работе, искать успех вместе с напарником.

В сентябре на вопрос воспитателя: “Кто готов? С кого начнем?” — дети молчат. Желание кого-то из них быть вместе и сотрудничать часто не встречает отклика. Симпатии и антипатии выражаются явно (при объединении в пары один может уйти к другому; при объединении в четверки одного могут оттолкнуть). Активность детей в малых группах довольно низкая.

В середине учебного года на вопрос: “С кого начнем?” — уже слышатся одиночные ответы: “Мы!”, “с нас”. Микрогруппа до конца работы может и не сохраниться. Рабочая активность детей еще низкая, но заметно повышается. Дети работают вместе, но радости от этого особой не выражают.

Весной все уже с удовольствием дождятся о своей готовности. В микрогруппах дети сотрудничают на равных, все активны и, как правило, доброжелательны друг к другу.

В той мере, в какой развивается попарное партнерство — от 2—3 детей до 2—3 пар или двух троек, в той же степени меняется смысл дистанции в общении; образно говоря, от “я и другие” к уверению “мы свои” в этом сбое. Динамика идет по возрастающей. От желания быть вместе к активности и связи по инициативности внутри группы и вне ее. Группы различаются по темпу работы: более быстрые и совсем не спешащие, успевающие раньше и задержавшиеся. К маю дети не хотят менять выигрышные составы групп. Надо особым приемом соединять по-новому, чтобы усреднить темпы общей работы по заданной теме.

Всякое сближение как изменение коммуникативной дистанции оказывается и на продолжительности выполнения дела. Сближение, ведущее к личным наблюдениям, сопрягается с организацией собственных встреч. Эти встречи “рождают” почемучек и среди групп, и внутри команд, и вне их. Согласие называть свою команду именно *tak* возникает из делового разговора. Опыты с объяснением вида картин, каждая из которых известна лишь одной половине группы,

требуют признать, что картину надо объяснять, отвечая на вопросы попеременно. Надо доверять спрашивающим и отвечающим. Почемучка — это тот, кто не “чужой”, а “другой”; кто не ограничивает себя чужими вопросами, а отвечает, помогая своим. И обе стороны стремятся к общей взаимной удаче.

А удача рядом — в ответах и рассказе тех, кто их понял. Поэтому мне интересен разговор настолько, что я хочу участвовать в нем по-разному: или поняв ответы, в воображении, не глядя, сочинить эту картину, или искать и спрашивать того, кто скажет правду, или придумывать новые вопросы, чтобы поддержать общий успех.

Вопросы: “Что там есть желтого цвета? Какого цвета небо? Какое существо нарисовано? Оно радуется? Какого оно размера?” — уточняющие. Ответы на них намекают на когда-то по ходу дела виденное, знакомое.

Вопросы познавательного типа: “Разве бывают мальчики красными, а девочки синими? Солнце не желтое? Тропинка широкая?” — выявляют интерес детей к скрытым характеристикам предметов и ситуаций. Общий настрой детей поисковый. Смысл образов картин двойственный: явный и тайный, не во всем известный на глаз и известный на слух, общее дело нуждается в пояснениях для общепонятности, надо связывать ответы по жизни, логике языка, слово за слово.

Условиями обнаружения “свойств почемучек” выступают ситуации тайны, неясности, отгадывания детьми “не своей тайны”, обсуждение ими выполненных друг другом дел.

В начале учебного года, отгадывая тайну, дети просто гадают. Вопросы задают отдельные дети, каждый сам за себя.

К середине года вопрос, пришедший в голову одному, задают другой стороне хором, безадресно. Вопрос звучит не ситуативный, а познавательный. Это аналогично тому, как действует обычно взрослый. К январю у некоторых детей появляются вопросы на понимание образа, созданного другой группой. Вопросы становятся разнообразнее (а задаются как наугад, так и по сути дела). Ответ воспринимают как полуобъяснение и приглашение к новому вопросу. Некоторые дети согласны не спрашивать, а запоминать ответы и их обсуждать.

Если вначале дети просто гадали, то уже в марте складывался диалог двух полугрупп, повышалась инициативность и темп “делового вопрошания”. Предложение увидеть свою картину вызывает энтузиазм и всплеск общего говорения о неспрошенном.

Педагогу следует организовывать отгадывание тайны до тех пор, пока не услышит от кого-либо из команды логическую связку (“цепочку”) вопросов по поводу угадываемого и не сможет спро-

сить у всех: “Почему эта команда быстро угадала?” “Со скольких вопросов?”

Часто бывает, что дети сами в азарте выдают свою тайну.

Дети любят быть знатоками чего-либо, и важно, если это качество признают другие дети. (Дети любят наделять себя этим именем относительно разных вещей, например — “Знаток верхней части “Аквариума” или “левой стороны”.) К концу года дети меняют темы вопросов: и цвет, и форма, и положение, и размер.

Следует учитывать, что в этом возрасте отсутствует последовательность в связи вопросов “по идее” картины или ситуации. Тайна сама открывается в беседе».

Методика — это «не что должно делать», а «чем можно воспользоваться»

Обсуждая методики занятий мы часто ставим слово «методика» в кавычки (в том числе и относительно собственных разработок). Если вы вчитались в приведенный выше комментарий, то вас, на-верное, это не очень удивит.

В описаниях «методик обучения» (и наших в том числе) обычно намечен путь формирования соответствующих знаний и умений, но редко раскрывается, как дети ищут наиболее удачное действие, как они воспринимают и оценивают неудачи, когда ожидают их... Не рассматриваются в методиках и собственные вопросы детей, их возможные сомнения, те или иные формулировки их предпочтений или пожеланий, другие размышления.

Но именно в подобных поисках, вопросах, размышлениях и складывается образ, обобщающий наблюдения за людьми грамотными и неграмотными. Такие размышления и позволяют каждому ребенку определить свое место среди тех, кто приобщается к тому или иному делу, и четко осознавать, чему он учится в данное время.

Потому воспитателю важно видеть в используемых им описаниях занятий и пособий не инструкции, которым требуется неукоснительно следовать, а материал, которым можно воспользоваться. Речь должна идти не о том, что должно «изучаться» или внушаться детям — а о том, чему хорошо бы находиться под рукой (или «валиться под ногами») и что запускается в оборот в меру детского интереса и потребностей.

Заранее нельзя сказать, какой материал насколько часто будет востребован детьми. В одних группах особенно популярны одни игры, в других — иные.



Надо постараться предоставить ребятам опыт включенности как можно в большее разнообразие игр-занятий, но не стоит уповать на достижение «гармоничного равновесия» в их симпатиях. Готовность поддаваться детским «пристрастиям» такого рода — не слабая, а сильная сторона педагога.

И ни в коем случае не отказывайтесь от излюбленных вами и вашими детьми игр и дел, которые не упомянуты в используемых вами методиках; обязательно прибавляйте к представленным играм и занятиям свои собственные.

Понимания этих простых истин и связывает в наших глазах «Долгосрочную программу работы педагога» (программу становления дружеского сообщества детей-ровесников) с тем, что можно назвать программой среднесрочной и что тесно связано с социо-игровым стилем ведения занятий.

О социо-игровом стиле ведения занятий в связи со Среднесрочной программой работы педагога

О возвращении веры в себя

Открыться другому, отнестись к окружающим людям и к обстоятельствам своей жизни с доверием — всегда риск.

У детей от 5 до 10 лет довольно благодушное отношение к тому, что называют риском. То, что кажется взрослому недоступным и невыполнимым, для детей обычно оказывается посильным и довольно быстро достижимым успехом. Дети обычно чувствуют, когда и после каких стараний признают их успех.

Но привычная дидактика подталкивает педагогов (а следом и их воспитанников) к специальному взгляду на характер и результаты детской деятельности: градация оценок устанавливается между «плохо» и «хорошо», между «невозможно» и «необходимо», между «запрещено» и «должно», между неудовлетворительным прошлым и требованиями светлого будущего, которым все обязаны соответствовать...

Если мы зажаты в тиски такого рода оценок, отсюда формируется и стиль нашего обращения к детям. Нам приходится их укорять, *прости́ть, приказыва́ть им, отде́льваться от них*.

Но не секрет, что стилистика педагогической работы, вдохновляющая, увлекающая и укрепляющая детей во второе пятилетие их жизни выражается иными глаголами: «удивлять», «намекать», «ободрять»...

При этом «шкала оценивания» детской жизни разворачивается в иную сторону.

Теперь она будет колебаться между достойным прошлым и самоценным настоящим (без никчемных угроз о трудностях будущего); между хорошим и нормальным (нет такого «плохого» в детской жизни, которое нужно было бы выставлять в центр общего внимания); между невозможным и возможным (без ссылок на необходимое), между запрещенным и разрешенным (разрешенным, прежде всего, через собственные договоренности детей, подтверждаемые, утверждаемые взрослым).

Подчеркнем, что **устремленность должна быть именно от хорошего — к нормальному, к нейтральной оценке**. Ведь нормальная жизнь — не бесцветная середина между «плохо» и «хорошо»; это как раз та хорошая жизнь, что уже воспринимается не как выдающееся достижение, а как естественный ход событий. **А оценка «хорошо» — не результат, а исходный, «нулевой» уровень работы.**

В целом дело педагога — предоставлять как можно больше поводов для успехов детей и употреблять как можно меньше пафоса о необходимости успехов.

«Деловое» и «игровое» как возможные синонимы в работе педагога

Часто взрослые под игрой понимают только потеху, развлечение и не видят в ней серьезного дела. Отсюда и установка, что сначала мы, дорогие детки, позанимаемся, а потом поиграем.

Мы отвергаем такое противопоставление. Прежде всего, заботясь о физическом здоровье детей. Врачи постоянно напоминают о том, что нельзя настаивать на продолжительном соблюдении детьми статичной позы на стуле (особенно за столом — для детей до 6,5 лет это вообще категорически запрещено). При нормальном подходе педагога к занятию, на котором дети, например, сочиняют историю, решают задачу или поют, все участники (как слушающие, так и говорящие) могут в это время не только сидеть, но и расхаживать или даже подпрыгивать.

Но если возникающий при этом единый игровой характер расчленить на части: сначала мы, сидя, попоем, потом под музыку походим, — будет страдать как дело (пение), так и потеха (хождение). Дело из живого, интересного и полезного превратится в калечашую обязаловку. В такую же скучную обязаловку превратится потеха. Вместо естественной живой игры на занятиях воцарится пугающая дидактика, столь удобная для показа проверяющим инстанциям.

Потеха и забава возникают из особого, необычного сочетания разнохарактерных условий. Мы соединяем дело для головы с делом для ног, дело для глаз с делом для ушей и делом для языка (слушать других и говорить с ними), и тогда дела становятся потехой, что все вместе порождает игру.

Забава, потеха связываются с чем-то очень легким, доступным. А дело — с трудным, напряженным. В игре же сочетается и то, и другое, иначе она перестает быть игрой. Авторитарные педагоги говорят: если мы детей все время будем обучать в игре, то пусть даже

они и многому обучатся; но они привыкнут делать только то, что интересно, и не будут подготовлены к жизни.

Мы ставим вопрос по-другому: если дети будут учиться в игре, то они не только многому обучатся и не только сохранят свое здоровье, но и выйдут в жизнь с установкой, что в любой работе можно увидеть интерес и выполнять ее с желанием, т.е. со стремлением к качеству.

...Особенностью детей старшей группы является их стремление к установлению личных контактов с другими по собственному желанию, стремление к поиску собственных решений для выполнения своих замыслов. Игровая форма организации жизнедеятельности наиболее соответствует устремлениям детей к демократичным формам принятия решений. Испытание на себе того, что по рассказам других может быть и бывает, делает детей настойчивыми в самоутверждении. У них возникает желание самим упорядочивать, изменять известный ход событий.

Разнообразие и вариативность во всех делах — наиболее привлекательная для детей сторона деятельности.

Игра как таковая делает встречи ее участников случайными и неформальными, а время игры мимолетным. Игра вместе дает акцент на каждом отдельном интересе и, если хочется, предполагает отдачу инициативы, своего интереса напарнику. Совместная игра складывается из-за сознания общей для возможных ее участников цели, хотя мотивы участия в ней могут быть у каждого свои.

К сожалению, взрослый по праву сильного часто захватывает позицию лидера в жизни детей. Для лидера все окружающие — это «другие», появление которых для него случайно. У педагогов — безоговорочных лидеров — не хватает терпения дать детям сыграться, разыграться, получить удовольствие от доигрывания, от самой игры, и они при каждом отклонении прерывают детей своими поспешными объяснениями и показами. (Не потому ли, что боятся — чаще подсознательно — что дети, пусть не очень быстро, сами без страха разберутся со своими ошибками, и тогда лидерство взрослого окажется беспочвенным?)

Но смысл «игровых заданий», с нашей точки зрения, не только и не столько в том, чтобы детям нравилось учиться, и они усваивали новые знания в ненавязчивой форме. Суть в том, что *сами знания становятся предметом активного самовыражения детей*, вводятся в их повседневные игры.

Так обеспечивается продвижение детей к самостоятельности в работе, а педагог получает время для наблюдений и возможность спокойно ожидать, пока все дети достигнут нужного уровня.

Именно таким образом дальнейшее продвижение становится посильным для всех детей, и на этом основывается радость учащегося ребенка.

Еще одно замечание: освоение нового всегда трудно. Когда предупреждают, что новое дело — трудное, оно делается «трудным» вдвойне. Поэтому лучше отказаться от подобной «мотивации» нового и предлагать новое детям как видоизменение уже известного им дела.

При этом любое известное дело правильно сопровождать рассказом о том, как его выполняют другие дети. Взрослый, предлагая что-то новое в известной деятельности, приглашает детей к совместному действию с собой и с другими детьми и избегает прямого инструктирования.

А всегда ли ребенок согласится с предложенным другими детьми или воспитателем игровым заданием? Конечно, нет.

На самом деле каждый ребенок склонен к признанию согласия. Особенно легко ему признавать согласившимися других. Труднее признавать собственное согласие. Труднее потому, что для него согласие ведет иногда к потере себя. Удержание же образа своей самостоятельности внешне часто выражается видимым несогласием, отказом.

Но подлинный отказ связан с безразличием, которое нормальному ребенку чуждо. Он как чувствующий человек постоянно ищет сочувствующих, ищет тех, по отношению к которым он сочувственно признал бы себя согласившимся. Прежде всего такими людьми для него являются сверстники. Если педагог слишком резко, неестественно изменил ситуацию, и ребенок не успел или не смог присоединиться к кому-то из присутствующих на занятии, — он помимо желания оказывается в собственном отказе от работы и, как утопающий за соломинку, хватается за образ своей самостоятельности.

Взрослому не следует придавать большого значения содержанию как согласия ребенка, так и содержанию его отказа. Для ребенка существеннее не с чем, а с кем он соглашается либо не соглашается. И чуткий педагог всегда сможет увидеть, как ребенка, который ни к кому не смог присоединиться, окружить такой ситуацией, в которой тот сумел бы оказаться сочувственно присоединившимся, признавшим по отношению к кому-то из сверстников свое согласие.

Попробуем показать на примере, что означает комплексность, синтетичность подхода к делу.

Опишем одну ситуацию — встречу детей по поводу загадывания слова и его отгадывания. (Эта игра называется «Ловля звуков».) Перед

детьми на веревке вывешены 7—9 картинок (между ними расстояние в 40—60 см) так, чтобы дети могли пройти вдоль них. Выбирают двух ребят, желающих вдвоем пройти возле картинок и выбрать на ходу и незаметно для всех других одну. Названия картинок всем одинаково известны. Наблюдающие после прохода пары загадчиков делают три попытки назвать выбранную картинку, отгадать. Если дети отрицают предлагаемый выбор, за ними остается тайна названия картинки. Названия могут быть в три или четыре звука. Носителями тайны слова могут быть 3—4 пары.

Второй поворот ситуации. Те, кто хочет отгадать слово, должны задавать вопросы загадавшим. По ходу дела выясняется, кто говорит ответ, разгадку, а кто — вопросы о задуманной картинке и ее названии. Например: «Выбрали живое или неживое?», — исходя из представленного набора. «Какой последний звук у вас в слове?» — Ответы: «Согласный», «К».

Держатели тайны слова помогают тем, что произносят отдельные его звуки: крайние или из середины, договорившись о том, кто промолчит про звуки, а кто — скажет. При этом движениями рук они показывают момент произнесения или умолчания. Такая дополнительная информация привлекает детей к разговору. А кто-то из них на основе ответов предугадывает избранное слово. Тогда он должен задать такой вопрос, чтобы ему ответили не уклончиво: «Бывает и так», — а весьма однозначно, т.е. «да» в полном соответствии с изображенным.

Здесь важно утверждать честность беседующих: у них один образ и одно и то же знание о звуках (их числе, местах расположения, качестве — точности называния: гласный или согласный).

В данной ситуации дети заняты счетом в уме произнесенных и непроизнесенных вслух звуков. Поэтому ненарочито используют все «математические слова»: раньше, предыдущий, рядом, вместе, всего, ровно, последний, больше, меньше, короче. Эти слова в используемых детьми свободных словосочетаниях активизируют «математические представления».

Другие слова из вопросов активизируют житейские представления. Учет числа гласных звуков активизирует языковые представления. Оценка диалога активизирует объяснительную связную речь. Просматривание деталей картинок активизирует наглядно-образное видение (мышление) детей. Неверные вопросы и ответы активизируют коммуникативные представления о правилах игровой беседы.

Все эти представления становятся опорой беседы, когда загадчики без картинки предложат отгадать слово, лишь указав часть звуков и их

месторасположение. И беседа будет непринужденной и заинтересованной для некоторых детей группы.

Роль взрослого сводится к роли участника, наблюдающего и комментирующего ход разговора, побудителя других детей к встречным действиям, к усилиям воображения всей деловой ситуации. Здесь он — воспитатель.

Этот пример хорош тем, что делает очевидной неразрывную взаимосвязь нескольких сфер жизни и создание активного отношения к новым ситуациям. Например, высказывать условия проведения описанной игры «Ловля звуков»: кто, сколько звуков ловит, и где их не ловят, а произносят.

Само выражение «ловить звук» может быть осмысленно и на музыкальном занятии. Задание воспитателя — расширять круг заинтересованных этой игрой и ее усложнением, скажем, до 5—6 звуков в слове. Счет на слух — это более высокий уровень, чем счет на взгляд, который не прост в сравнении с обычным пересчетом. Поэтому слова, в которых по 5 звуков, не могут быть сведены к словам, где 6 или 4 звука. С «математической позиции» это совсем другие слова. Их можно сравнивать количественно, если знать единицу сравнения «слог».

Узнать о ней легче всего на музыкальном занятии, как о части про-певаемого слова. Когда же возникнет вопрос о числе звуков в слове и общей сумме звуков в определенном числе слогов, тогда каждый ребенок сам ответит на этот вопрос и будет прав, думая, что он сам себя научил понимать и практически решать эти вопросы. Именно к этому уровню взаимопонимания и должны прийти дети старшей группы, действуя в области грамоты.

Через игру в мир человеческих отношений

Вот один из педагогических рассказов (от Надежды Станиславовны Калининой из г. Абакана) о своем опыте работы в социо-игровом стиле*:

«Социо-игровая педагогика мне знакома вот уже более десяти лет. Неоценимую помощь она оказывает в становлении личности ребенка, помогает раскрыться не только каждому ребенку, но и воспитателю. Главная цель социо-игровых подходов — это нахождение дружеских связей, умение слаженно работать, овладение способами сотрудничества.

Жизнь детей организуется в малых группах («семейках», как мы их называем).

* Из письма Н.С Калининой к Т.В. Тарунтаевой.

Что же приобретают дети значимого, работая в малых группах?

Находясь в кругу друзей, ребенок учится обращаться к ним, взаимодействовать с ними, слушать своих товарищей. Он привыкает порой подчинять свое мнение мнению товарищей, здесь у него формируются навыки анализа и оценки. В микрогруппах созданы условия, где ребенок живет собственной жизнью, здесь царит атмосфера доброжелательности, доброты, милосердия, заботы о друге, здесь ребенку хочется самому учиться и учить других, здесь ребенок становится уверенным в своих силах.

Наши дети работают в “семейках”. Ежедневно мы с ребятами проживаем в разных детских объединениях — в парах, тройках, шестерках. Они не бывают постоянными, каждый раз мы их меняем по разным признакам, например, собираются компании с одинаковым настроением, или те, у кого дома живут одинаковые питомцы, кто любит шоколад, торты, у кого есть сестры, братья, у кого мамы, папы одинаковой профессии и т. д., вариантов очень много. Очень интересно наблюдать, как здесь кипит детская работа, ребята не только для себя вспоминают необходимую информацию, но и оказывают помощь тем, кто не может справиться с заданием. Такой прием помогает детям быть уверенными, чувствовать себя комфортно в любых детских объединениях.

Наши игры связаны с процессом познания другого человека, способностью принять точку зрения другого, направлены на внимание к переживаниям и действиям окружающих, развивают инициативность, организаторские способности и умение сотрудничать в деле. Вот некоторые из игр.

Человекомашины. Разделим детей на небольшие группы и предложим каждой группе сконструировать свою машину. Например, стиральную, пишущую, миксер, пылесос и т.д. Перед этим занятием надо объяснить детям, что результат их работы будет зависеть от того, как слаженно будут работать все «части» машины. Каждая компания конструирует свои собственные машины. А затем показывают их друг другу для угадывания.

Покажи песню. Дети делятся на группы. Затем предложите каждой группе детей сначала изобразить свою песню с помощью мимики, жестов и движений. Когда одни дети показывают, другие пытаются угадать, что это за песня. После того как песня угадана, все дети ее поют.

Проведи слепого. Дети делятся на подгруппы по какому-либо признаку. Каждая группа выбирает по одному человеку, который будет играть роль слепого, и ему завязывают глаза. Цель игры в том, чтобы с помощью словесных (точных и продуманных) команд довести игрока

с завязанными глазами от одного конца комнаты до другого так, чтобы он ни разу не споткнулся и не коснулся руками или телом ни одного предмета в комнате.

Рисуем вместе. Дети делятся на пары по любому признаку. Каждой паре предлагается набор слов. Дети должны договориться, чтобы выбрать себе слово и сделать на него совместный рисунок.

Строим город. Дети делятся на подгруппы. Каждая подгруппа должна построить «Волшебный город». Детям необходимо договориться о том, из какого материала они будут строить, какие учреждения будут в городе, как будут называться его улицы и площади. Кроме того, детям нужно договориться, кто чем будет заниматься. По окончании работы каждая группа делает рекламу своему городу.

...На занятиях мы работаем в малых группах. Во время занятий мы ходим в гости друг к другу, сравниваем результаты команд, обсуждаем, если надо, оказываем помощь. Во время занятий мы не сидим на месте, а много двигаемся, пересаживаемся.

Более слаженная работа проходит в малых группах во время составления рассказов, сказок. Здесь пассивных нет. Каждый ребенок старается вложить свой вклад в составление сказки или рассказа. Каждая группа старается, чтобы их шедевр был интересен. Для «зрителей» рассказывают увлеченно, с огоньком, по очереди, дополняя друг друга. «Зрители» не остаются равнодушными, слушают внимательно и с восторгом аплодируют. Надо сказать, что прием «артисты—зрители» — приносит детям большую пользу в умении слушать и слышать, уважать партнеров, радоваться за них.

Во время этой работы радостно видеть на лицах сосредоточенность, искреннюю заинтересованность, желание высказаться, помочь друг другу.

В процессе таких встреч дети испытывают радость общения со сверстниками, интерес к ним, осознают свое единство с ними, умеют проявлять внимание и симпатию. И поэтому для нас каждый прожитый день с детьми — источник хорошего настроения.

В школу наши дети приходят общительными, легко вступают в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. При посещении школьных уроков я убедилась, что мой труд с детьми не прошел даром. Дети активны, с интересом принимают каждое задание учителя, в коллективе класса доброжелательны. И даже не верится, что когда-то были испуганные, рассеянные, одинокие, не умевшие дружить».

Социо-игровой стиль и традиции театральной педагогики

В значительной степени современный стиль работы учителей и воспитателей, принявших программу «Обновление и самообразование», сложился при активном участии наших коллег, учителей театральной педагогики Александры Петровны Ершовой и Вячеслава Михайловича Букатова.

Осуществленный ими подбор театральных форм, средств, приемов для детского познавательного творчества помогал прояснить и обогащать проблематику педагогической работы (а в свою очередь, опыт сотрудничества с воспитателями и учителями помогал переосмысливать многие проблемы в театральной педагогике.) Постепенно находили согласие относительно истинного и ложного в понимании актерского (и режиссерского) подхода к образованию.

В театре хороший актер выражает себя в образе. А хороший педагог занят другим. Он улавливает образы, которыми пытается выразить себя ребенок. Театральная педагогика способна помочь школам и детским садам не той артистической выразительностью, которой прельщаются педвузы — а умением читать и понимать и свое, и детское поведение, и уметь использовать это понимание для создания условий, раскрывающих таланты учеников.

Отец Александры Петровны — Петр Михайлович Ершов — один из выдающихся отечественных теоретиков театрального искусства. Многие положения разработанной им режиссерской «теории действий», параметры, позволяющие «измерять» разнообразные случаи взаимодействия людей нашли свое точное соответствие в осмыслении педагогических проблем. Книги же самих Александры Ершовой и Вячеслава Букатова содержат описание разных сторон нашего подхода к педагогической практике.

Но поскольку не все читатели сразу смогут найти эти книги*, воспользуемся несколькими выдержками из них:

«Клубок вместо этажерки. Та часть педагогики, которая ведает обучением, как известно, называется дидактикой. Она обычно предлагает учителям и воспитателям рассматривать свою профессиональную деятельность в такой последовательности: от принципов — к методам, от

* См.: Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращение к таланту. Красноярск, 1999; Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 1998 (и последующие издания); Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: кн. для учителя. М., 2001; Букатов В.М. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников. СПб.; М., 2008 (и последующие издания); Букатов В.М. Секреты дидактических игр. СПб., 2009.

методов — к целям урока и занятий, от целей — к задачам, от задач — к приемам, от приемов — к результату. Все, кому приходилось составлять конспекты занятий, помнят то чувство уныния и унижения, которое возникает, как только они принимаются за формулировку целей, задач, приемов, результатов. Если занятие живое, в нем, как в жизни, все взаимно переплетено, поэтому расчленять при подготовке планируемое время жизни на кусочки и выстраивать из них логическую последовательность часто представляется делом ненужным или даже вредным.

Возьмем, к примеру, явно необходимое в работе с детьми дидактическое требование наглядности. Даже в педагогических исследованиях наглядность в обучении рассматривается то как прием, то как метод, то как принцип. А в ходе описания самого протекания занятий называется то целью, то задачей, то результатом. Иначе говоря, живой процесс, возникающий в ходе дела, ученые в исследовательских целях то так, то эдак разъединяют на удобные для анализа части и добиваются научного результата. Но воспитателям на занятии нужно не достичь научного результата, а воссоздать жизнь. А им советуют и навязывают тот же дискретный путь, которым идут ученые.

Для наших подходов характерно отсутствие дискретности, т.е. в них дидактические знания и советы не распадаются на части: это принципы, а это методы; вот приемы, а вот результаты. Социо-игровая «дидактика» — не этажерка, на полочках которой разложены дидактические знания, а своеобразный клубок. Для нас значимость общих принципов и конкретных приемов, как это на первый взгляд ни странно, равномерна. Нельзя сказать, вот этот общий принцип значительнее вот этого приема. Качественной является та нить, толщина которой на всем протяжении равномерна, и узлы отсутствуют.

Охота за 133 зайцами. Если продолжить сравнение с нитью, то отметим, что нить эта прежде всего довольно нежная. При грубом обращении она легко может порваться, и тогда в лабиринте ортодоксальных дидактических предписаний педагог, ведущий за собой группу детей, может заблудиться навсегда. Ведь каждый воспитатель находится в собственном лабиринте, и его профессиональное мастерство определяется соответственно длины нити (размером «клубка» желаний) той стезе жизни, которая когда-то им была выбрана.

Предлагаемое нами некоторые педагоги принимают за технологическую методику. И ждут особых разъяснений того, как у нас все разложено, по какому порядку, по каким полочкам... Ведь суть всяких

программ и методик в руках и головах практиков часто сводится к базальной регламентации жизни и специальному насижению запретов. Обратим внимание: предписание того, что на данном занятии ребенок (и воспитатель) должен думать, о чем вспоминать, что делать, как себя вести, — одновременно воспринимается педагогом и как запрет думать и вспоминать обо всем остальном, запрет вести себя иначе и делать что-то другое.

Иногда действие дидактических задач на педагогов можно сравнить с шорами — есть такое приспособление, которое жокеи надевают лошадям, чтобы они не глазели по сторонам, не отвлекались и не пугались посторонних предметов. Но на занятиях ничего постороннего в жизни детей для педагога быть не может, и если мы хотим, чтобы на занятиях дети жили естественной радостной жизнью, от дидактических шор придется отказываться.

Некоторые городские воспитатели до сих пор серьезно относятся к задаче, например, ознакомления шестилетних детей с цифрой, числом, понятием «4». Но кто-то из присутствующих детей ездит в детский сад на 14 автобусе. А кто-то живет на 4 этаже, или в 43 квартире, или в доме № 5, и знает, что дом 4 находится напротив. А кто-то уже самостоятельно читал книжку, в которой 12 страниц. Но педагог надевает шоры, которые помогают ему не замечать этих ребят. И дети быстро начинают это понимать и даже помогать ему, делая вид, что они и вправду ничего про «4» не знают. В школе эта ситуация углубляется еще больше. Так ежедневная тренировка приводит к тому, что к 10 классу ученикам действительно кажется, что они вообще ничего не знают. Умение использовать на занятии свои ранее ненароком накопленные знания к этому времени у многих почти полностью атрофируется. А ведь начиналось все с такого пустяка!

Во избежание подобных тяжелых последствий мы предлагаем воспитателям руководствоваться принципом полифонии. Как-то в Донецке на практическом семинаре возникло и другое обозначение этого принципа. Всем известна пословица: за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь. Отсюда возник и местный образ: если же погнаться за 133 зайцами, то, глядишь, с десяток наловишь. Мы надеемся убедить читателя в возможности и педагогической целесообразности погони за 133 зайцами.

Дрова, гвозди и сети. Наши сборники игровых заданий-упражнений — не приемы, не методика. Это дрова, которые, только сгорая,

дают (могут дать) живительное тепло. А педагог, ориентируясь на про текание жизни детей, получает возможность потихоньку нарабатывать и личные премудрости разжигания игрового костра-интереса, и прему дрости игровой техники педагогической безопасности. И свет от костра все ярче и ярче начинает освещать ему его собственный бесценный педагогический опыт и его крепнущий индивидуальный стиль работы. Мы не ждем единообразного подражания, а надеемся на обретение большинством воспитателей своего собственного профессионального стиля в обеспечении детей ощущением полноты жизни. Начинать мы советуем с простого: со снятия запрета на двигательную активность. А это значит, под любыми мыслимыми и немыслимыми предлогами давать детям на занятиях двигаться.

И для тех педагогов, кто решается на это, полузабытые вопросы: что же такое обучение? жизнь на занятии? как совместить желания детей и требования программы? — начинают припоминаться и оживать с новой силой, круша наработанные педагогические штампы и стереотипы.

Побывавшим на семинарах педагогам легче освободиться от недоверия к нашим словам и видеть реальность за формулировкой: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда их участникам хочется доверять и друг другу, и своему собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного и обучения, и научения, и тренировки».

Добровольно — это как бы само собой. И в этом «как бы» нет лукавства. Потому что у нас при социо-игровом подходе к коллективному обучению «целей», в общепринятом сегодня среди педагогов смысле, не бывает. Мы такую дидактическую цель приравниваем к «гвоздю», вооружившись которым учитель отправляется в класс. И пока этот злосчастный гвоздь в голову каждого он не забьет — совесть его перед администрацией будет не спокойна: какой же он учитель, если не смог довести свою благую цель до каждого? А чтобы не смущаться видом «ученической крови», существуют розовые дидактические очки. На денешь — и все хорошо! Пригвожденная жизнь в детях еле теплится, а «крови» никакой не видно — розовый цвет все съедает.

А если не «гвоздь», то что же готовить педагогу, идущему на занятие? Ну, например, «сети». Тогда дети становятся «рыбаками». Взрослый вместе с ними выходит в море, но не знает, каких рыб и кто именно наловит сегодня. Не будь этих сетей, ясно — никто и никаких. А с сетью — может быть и поймают, но сколько и какую — почти не известно. А «почти» — потому что надежда ведь есть, и есть какие-то свои прогнозы, и своя интуиция, и свой опыт. Поэтому сеть берется то помельче,

чтобы для поддержания жизни ученикам насытиться мелкой рыбешкой, то — покрупнее и покрепче. Подобный смысл мы упрятываем и в формулировку «133 зайца».

Все дело в том, как любое упражнение, задание проводится. И ответ на вопрос: по-живому или по-мертвому? — будет известен только самим участвовавшим детям. И если учитель не прикрывает своих глаз дидактическими шорами, то их мнение о результате его педагогических усилий будет видно и ему. Причем если сегодня какие-то упражнения помогли детям наполненно и эмоционально прожить занятие, это совсем не значит, что так будет и в соседнем классе или в этом же, но послезавтра. И учителя начинают открывать в себе знание этой мудрости.

Коллекции волшебных палочек. Каждый удачный прием уникален, и его педагогическая ценность огромна. И поэтому он достоин того, чтобы его фиксировать, помнить, передавать. Но жизнь течет своим чередом. И когда в новой ситуации (например, на занятиях с новыми детьми) мы хотим повторить прежде найденный или открытый прием (в надежде получить, как и прежде, высокие результаты), эта надежда незаметно для нас превращается в шоры, и в зашоренном состоянии мы прибегаем первыми к финишу, оставляя одиноких детей далеко позади.

Интуитивно все практики это хорошо чувствуют, и выход из положения они, и мы вслед за ними, нашли следующий: они возводят конкретный прием, ценность которого была открыта на собственном опыте, в принцип, и тогда он порождает дочерние конкретные приемы, т.е. варианты. Иногда эти варианты очень сильно отличаются от первоначального приема-принципа, иногда — только отдельными деталями. Но и в том, и в другом случае они помогают возникнуть подлинной жизни, которая не стоит на месте и постоянно обновляется.

Очевидно, что во время занятий деление детей на группы является приемом, возвышенным до принципа.

Обратимся к практике. Все дети разделились на группы по три человека. Воспитатель достает «волшебную палочку», которая будетходить по кругу от одной тройки к другой. Чтобы передать «волшебную палочку», тройка, посовещавшись, должна назвать то, что находится в комнате и окрашено в белый цвет. Первые тройки легко называют: потолок, окно, дверь, а четвертой тройке приходится подумать, посовещаться, поводить глазами по сторонам. Наконец, белое найдено: белые носки. Это окрыляет следующие тройки, которые тут же находят белую

рубашку, белый бантик, белый подоконник, белую лампу. Опять заминка. Совещаются в это время все. Все ищут, что же еще не было названо, а таких предметов находится все больше и больше. Обнаруживаются и белые пуговицы, и белые цветы на платье, и белая подошва. «Волшебная палочка» уже в третий раз обходит тройки по кругу, но число замеченных и открытых тройками в комнате предметов белого цвета не уменьшается, и желание продолжать состязание не иссякает.

Вспомним о 133 преследуемых зайцах. Здесь и развитие речи, и развитие внимания, и тренировка умения слышать других и запоминать услышанное (когда тройка повторяет то, что было уже названо другими, то сами дети это не засчитывают и палочку не принимают), и умение сообща решать задачи, и тренировка увлеченности. Во время упражнения-игры часто возникают даже вполне научные обсуждения: если была названа белая рубашка, можно ли засчитать за новый предмет белый воротник этой рубашки; если одна тройка называла белые цветы на платье, может ли другая тройка назвать белый узор, который возникает из этих цветов на этом же платье (может ли предмет быть частью другого предмета и будут ли засчитываться ранее названные «предметы», если они обозначаются другими словами: цветы — узор).

Дружественность и враждебность. Большинству игр, захватывающих участвующих в них партнеров, свойственна явная состязательность, то или иное противостояние. Если в этих играх не будет партнеров-противников, между которыми завязывается борьба открытая, честная, сама игра исчезнет. Но наличие противников в игре к враждебности не приводит. И несмотря на случающиеся обиды проигравшего (или проигравшей команды) после игры оба партнера (или обе команды) остаются довольны участием в игре и ищут новых возможностей для ее повторения.

Что же мешает в той или иной работе, в том или ином занятии осуществляться интересам детей? В ответ от педагогов можно иногда услышать: отсутствие у них соответствующих интересов. Как только подобная мысль овладевает нами, появляется мнение о противостоянии наших педагогических интересов интересам воспитанников, и это немедленно и явно сказывается на нашем поведении.

Но педагогика не может строиться на отсутствии нужных интересов — она сразу разваливается.

В теории режиссуры дружественностью называется такое поведение общающегося человека, в котором присутствуют нюансы, мелкие

действия, связанные с внутренней уверенностью человека в какой-то общности его интересов с интересами партнеров. Чем больше уверенности в общности, тем ярче в поведении признаки дружественности. Враждебностью же называется поведение, основывающееся на слепой уверенности человека в противоположности, антагонизме своих интересов интересам того, с кем он общается, — уверенности, беспричинной по большому счету.

Расхождение или общность в интересах читаются детьми во всем: в том, перебиваем ли мы их или нет; если перебиваем, то когда и каким тоном; радуемся ли мы вместе с ними, или, наоборот, то, что радует их, нас огорчает.

Ежедневное восприятие подобных мелочей приводит многих детей сначала к стойкому ощущению недостаточной дружественности по отношению к себе, потом и к уверенности в том, что их ученические человеческие цели и интересы чужды нашим, педагогическим. Обучение становится для них обузой. Стихия враждебности начинает все чаще и чаще входить в их жизнь и определять ее.

В посещающем нас желании добиться от ребенка выполнения требований именно наших и именно сейчас примитивное понимание прав усугубляется примитивным пониманием интересов. Педагогические интересы и цели оказываются подозрительно близкими. Как будто если ребенок именно сейчас выполнит наше столь упрямое требование, наступит полный триумф педагогики, после которого она сможет заснуть спокойно.

Желание детей двигаться, увлеченно играть, самостоятельно трудиться, участвовать в общем деле — прекрасные цели, которые взрослым следует разделять с ними, точнее, принять к исполнению, помочь подыскать или придумать какую-то форму для их осуществления. Тогда взрослый становится нужен детям. И у него появляется возможность способствовать расширению, усложнению и обогащению целей и интересов своих воспитанников.

Перед каждым заданием или упражнением педагогу полезно задуматься: в чьих же интересах оно задается и осуществляется? И если оно реализует только педагогические цели взрослого и не учитывает, не реализует, не опирается на уже сложившиеся интересы самих учащихся, его выполнение неизбежно сопровождается элементом насилия. И уже именно этот элемент насилия определяет тот или иной педагогический эффект (который точнее было бы назвать педагогическим дефектом). Если же сиюсекундный характер интересов и устремлений детей используется

учителем максимально и ему удастся на этой базе развернуть познавательную деятельность, то дети и учат себя (учатся), и воспитывают себя (воспитываются) как бы незаметно, без всякого ощущения насилия.

Педагог с широким взглядом на интересы, как свои, так и ребенка, всегда обнаружит в них хоть какую-нибудь общность. Он спокойно (деловито и дружественно) встретит и отказ ученика от порученного дела, и его каприз, и ошибки, и прочие проявления его настроения, самочувствия, характера. Представление общности интересов естественным образом выражается в характерных чертах и особенностях поведения — в дружественности. Растущее поколение благодарно и легко откликается на всякую живую заинтересованность, внимание и дружественность, даже малую.

Важно учесть, что совпадение интересов детей и взрослого не может быть полным и постоянным. Совпадение возникает локально, но, повторяясь, оно формирует у детей устойчивое представление о дружественности старшего. Такое представление о дружественности не ущемляет самостоятельности целей и интересов ребенка.

Педагогика доверия может выглядеть красивой, но эта красота не столь стабильна, нежели «красота» педагогики беспрекословного подчинения, да и существует она не для равнодушных глаз проверяющих, видящих только воспитателя и не замечающих самих детей. А без учета реакции последних не все действия педагога могут быть продуманными и целесообразными. Ход и результат общения зависит от участвующих в нем партнеров, от ребенка в не меньшей степени, чем от взрослого. Поэтому педагог, ориентированный на общение, не может быть твердо уверен в том, что успешный результат (который обязательно будет) придет именно сегодня. Может случиться, что предстоящее занятие окажется только промежуточным этапом на пути к результатам.

Обращаем внимание, что те или иные варианты вопросов, заданий, упражнений могут быть найдены каждым воспитателем самостоятельно в том случае, если он в своей творческой подготовке будет руководствоваться интересами детей и ценностью их желания пообщаться друг с другом. Когда педагог увидит необходимость выстраивать на занятии взаимоотношения с детьми таким образом, чтобы их совместная инициативность умело поддерживалась и направлялась на обучение самих себя, ему откроется многочисленность игровых вариантов и в подаче учебного материала, и в осуществлении самого процесса воспитания и обучения.

Пять советов. Осваивать новую игру не столько трудно, сколько интересно. К новому делу интерес тоже существует, но он быстро угасает под давлением страха ошибки. Ведь взрослые стремятся демонстрировать свое умение быть во всем правильными и правдивыми, стремятся, пусть не вполне осознанно, но все же показать и доказать, что сами-то они в осваиваемом детьми деле умеют избегать ошибок. Это, конечно, позволяет взрослым постоянно быть в лидерах за счет страха ошибки, возникающего в детях.

Педагог боится, что без ощущения лидерства у него наступят сомнения в своей необходимости детям. Раз у них самих получается, зачем тогда я здесь нужен? Мы ответим так: для организации новой интересной деятельности, в ходе которой дети, общаясь между собой, будут открывать новые для себя проблемы и методом собственных проб находить верное решение. Ведь сама по себе, без взрослого-воспитателя, такая деятельность в группе детей не возникает. И дети всегда благодарны не столько взрослому-лидеру, сколько взрослому-выдумщику.

Союз детей со взрослыми, занимающимися их воспитанием и обучением, начинается с равноправия не только в ошибках (педагогу полезно ошибаться при детях и даже «вылетать» вместе с другими ошибающимися детьми из игры), но и с равноправия заинтересованности.

В игре должно быть интересно и взрослому и ребенку. А это происходит, когда взрослый готов вместе со всеми огорчаться, волноваться, ошибаться и исправляться по ходу выполнения детьми упражнения. Тогда возникает и равноправие в игре, тогда возникает и союз.

Развивать и укреплять этот союз педагога и детей в ходе игры могут помочь и пять следующих советов.

Первый: о препятствиях. Какое бы предложение — «сыграть», «покачать», «выполнить», «суметь» — ни высказал педагог, он должен исходить из реальных возможностей данной группы (которые выясняются не сразу). Иначе говоря, ему нужно быть готовым и к каким-то своим промахам и ждать каких-то достижений. И все встречающиеся препятствия рассматривать как содержание занятий, видеть в них сущность своих задач, а в их преодолении — сущность развития ребенка и группы.

Воспитатель может столкнуться с тем, что какое-то задание дети со временем начинают выполнять пассивно, без желания и удовольствия. Происходит это потому, что для них упражнение стало слишком легким и они уже не видят, не ощущают его сложностей, препятствий, преодоление которых вызывает интерес, увлеченность, азарт.

Педагогу следует помнить, что не только непосильное, но и очень легкое быстро становится скучным. И задача преподавателя — открыть детям в знакомом упражнении новые препятствия (элементы более высокой степени сложности), которые вызовут новый прилив энтузиазма по их преодолению. В статьях ко многим игровым заданиям-упражнениям даны и соответствующие советы, и примеры подобных усложнений.

Второй: о непонимании. Часто дети говорят, что не начинают выполнять задания, потому что ничего «не поняли». Но это совсем не означает необходимости «разжевывать» задания так, чтобы уж ничего не оставалось отгадать, сообразить, понять самому ребенку.

В социо-игровых заданиях доля самостоятельности исполнителя обязательно должна расти от раза к разу. Тогда дети могут почувствовать: «не понял» — это, наверное, просто поосторожничал, поленился подумать и попробовать. И если они увидят, как кто-то из них пробует, и поймут, что в этом нет ничего страшного, — число сославшихся на «не понял» будет уменьшаться.

Хотя иногда учитель должен и пояснить — повторять, разъяснять — задание, если почувствовал, что предыдущее разъяснение оказалось непонятным по существу, а не из-за невнимания или пассивности детей.

Третий: о верном и неверном. Если задание педагога выполняется неверно из-за того, что оно было неверно понято, необходимо обратить свое внимание на все неожиданное и интересное в выполнении неверно понятого задания. Иногда оно оказывается более интересным и полезным, чем «верный» вариант, запланированный педагогом.

Подчеркиваем, что важнее включить в работу активность, даже не точно направленную, чем заглушить ее страхом ошибки или закрепить у детей установку: сначала вы мне расскажите, как и что нужно делать, а потом я сделаю, если буду уверен, что получится. Иначе, напоминаем, союз детей и воспитателя распадается на лидерство взрослого и иждивенчество ребенка, равноправие исчезает, игра умирает. Остается один труд, радость от которого сводится к ожиданию — «когда же дядя или тетя похвалят».

Четвертый: об отказе. Самая «страшная» трудность — отказ некоторых детей от участия в предложенной игре (задании, упражнении) — снимается предварительной готовностью педагога преодолеть этот отказ специальным набором таких упражнений, чтобы отказывающиеся нашли в себе уверенность для участия в общей работе.

Педагоги по-разному относятся к отказам детей им симпатичных и несимпатичных. Первым они доверяют, поэтому их отказы воспринимают как сигнал о том, что ситуация оказалась педагогически непроработанной. В отказах же вторых они видят всего-навсего злой умысел и вредность характера ребенка.

Но столкновение с детским отказом перестает быть «страшным», если воспринимать его не как личное оскорбление, а как своевременную подсказку, поданную самим ребенком. Представьте, что полученный отказ от участия исходит от вашего любимого воспитанника (а еще лучше — от нескольких любимых воспитанников). Это поможет страхнуть шоры и увидеть чудесный выход.

Пятый: о шуме. Часто у педагога возникает недовольство лишним, казалось бы, посторонним шумом, естественным при повышении активности. Каждый раз необходимо со всем вниманием к происходящему (замечая и видя детей) давать себе отчет: «вреден» ли шум, возникающий на местах. А это далеко не всегда! Если педагог считает его «вредным», нужно или сменить упражнение, или (в случае шумного поведения детей-зрителей или «судей») в упражнении дать задание большему числу детей, или конкретизировать задание (за чем именно следить и кому). Когда же шум — результат общей активности, направленной на выполнение задания, лучше начинать показы на площадке с тех, кто редко решается выступать, но только что активно работал на месте, не для зрителей. Чаще всего «шум» происходит от стихийно возникшей репетиции-подготовки на местах. И поэтому педагогу, скорее, нужно радоваться, что его задание вызывает у детей желание работать. После же шумных проб вызванные группки покажут свои работы, удачии в которых сразу обеспечат внимательную тишину.

Случается, что те зрители, которые имеют еще маленький опыт общения в микрогруппах, оказываются невнимательными, когда другая группа показывает свои результаты. Педагогу необходимо либо терпеливо дождаться того времени, когда дети откроют для себя интерес в слушании результата работы другой шестерки, либо проверить общую организацию задания.

Повторим, что при шумной активности детей, связанной с выполнением задания, педагогу нужно не беспокоиться, а радоваться, что задание вызывает у всех желание работать, и поэтому, радуясь, самому включаться в работу детей, помогая каждой шестерке ненавязчивыми советами».

Согласование Среднесрочной программы с конкретикой Краткосрочной*

Репертуар любой игры (как связки между словом — жестом — деловым приемом) со временем оскудевает. Но если кто-то начинает новую вариацию такой связки, то появляются и те, кто готов ее опровергнуть. Новые игры всегда находят приверженцев.

Когда репертуар меняется, элементы будущего результата, чувство какой-то жизни и особые слова и жесты закладываются в сознание детей. Слова, жесты, приемы задерживаются настолько, насколько разные дети повторяют репертуар и могут его вспоминать.

Опыт оседает в нервных клетках мозга, кодируется в них. И когда у детей возникает желание объединяться, тогда появляется и различение движений: жест — и движения по поводу делового обеспечения игры, по поводу работы с разным материалом.

...В предыдущие годы работа воспитателей строилась на строго регламентированной организации разных форм жизни детей — разных видов деятельности (трудовой-, изо-, физ-, муздеятельности...), а тем самым, и речевой деятельности; это приводило к ущербности самого содержания, смысла жизни детей, к неразвитости форм самостоятельной организации детьми своих встреч, игр, разговоров.

То, что регламентировалось, воспитатели воспринимали как содержание деятельности своей и детей. А реальная содержательная инициатива последних воспринималась как фон, как внешнее обстоятельство, которое использовалось при случае.

Тем самым воспитатели начинали походить на учителей. Дошкольные формы организации жизни детей становились эпизодическими, и возникла двойственность в поведении взрослых, несовместимая со статусом воспитателя.

К счастью, катастрофическое недоразумение устранимо, поскольку «детсадовские» педагогические коллективы (и именно они) еще сохраняют ранее наработанный высокий уровень естественности в работе с детьми. Проблема заключается прежде всего в возвращении им веры в себя.

А вера педагога в себя (как мы установили) возрождается при соблюдении ряда условий нормальной организации деятельности детей:

* О «Матрице конструируемых событий и культивируемых родов занятий» и других особенностях понимания Краткосрочной программы работы воспитателя в педагогике Е.Е. Шулешко читайте, в частности, в книге *Шулешко Е.Е. Краткосрочная программа работы педагогов. Гостевой обмен опытом. М.: ТЦ Сфера, 2015.*

- На должном уровне должны выполняться все разделы программы. Иными словами, только в комплексе с трудовым воспитанием, музыкальным воспитанием, рисованием, развитием речи, конструированием, беседами об окружающей жизни, установлением количественных и качественных различий и становится успешным, например, обучение письму и чтению. Комплексность, синтетичность подхода — условие, которое диктуется возрастными особенностями детей.
- Речевые способности детей развиваются через умение вслушиваться в звуки музыки, речи, шумов, через умение взглядываться и искать взором, через активизацию моторной и словесной памяти.
- Интерес к учебным ситуациям нужно формировать, опираясь на любознательность и умственную активность детей с помощью общения в игре. Именно через систему игровых занятий нужно создавать условия к введению знаний и умений в повседневную жизнь, в обычные игры. Делать все, чтобы продвижение было посильно всем детям, у каждого вызывало радость.
- В самой творческой игровой ситуации нужно давать возможность ее изменения. А вместе с тем — и большую свободу в поиске и учете результатов собственных решений, не настаивая на вычислении, прогнозировании своих действий и результатов.
- Педагогу важно не подменять, а дополнять инициативу детей своей инициативой; учиться двигаться в ходе занятий от детей, а не от программы.

Вы уже поняли, в чем главное отличие педагогов, принимающих наш подход: содержание образования для них — это именно нормальное становление ровеснических отношений в детском обществе. А знания и умения, которые полезно усвоить — это как раз форма и материал, приспособленные к тому, чтобы работа над ними способствовала становлению подлинного содержания: образовательных и общечеловеческих возможностей подрастающего поколения.

Занятия по различным видам деятельности, обучение средствам общения (в том числе, чтению и письму) служат рождению новой общности — круга ровесников. А не наоборот!

Впрочем, внимательный читатель может на нас рассердиться. Мы часто по-разному определяем, что же считать «содержанием педагогической работы»: сохранение психических качеств детей и их прорастание в культурные формы поведения... образовательные



и человеческие возможности подрастающего поколения... дружеские связи детей, их обращенность друг к другу, умение и стремление играть и действовать вместе... освоение детьми образа грамотно действующего лица... нормальное проживание детьми своего возраста... становление сообщества ровесников...

Но причина многозначности определений не в нашей невнимательности. Все перечисленные задачи — просто разные названия, разные грани одного и того же явления.

Прием-принцип работы в малых группах

Опыт замысла. Опыт сравнения. Опыт сотрудничества

В жизни по срочности реализации человеческих усилий мы можем различить три возможных случая.

- В *партерской деятельности* вдвоем выполняемые намерения *краткосрочны*.
- В *среде*, в кругу участников с неопределенным составом, но способных обобщать свои представления и намерения, *возможность видения общих перспектив складывается как долгосрочная*.
- А вот в *групповой жизни* из-за особого состава групп наблюдается усреднение времени активности каждого ее участника по посильности для всей группы удержать свои намерения, исполняя их. В этих условиях *различимы среднесрочные процессы выполнения намерений*.

Потому и с этой точки зрения не случайно то преобладающее значение, которое в наших «методических» рекомендациях отведено работе в микрогруппах (и для детей на занятиях, и для педагогов в системе гостевого обмена опытом* — который невозможно заменить традиционными конференциями и семинарами).

Именно в опыте сотрудничества в малых группах культивируется тот опыт замысла, успеха, прогноза на среднесрочную перспективу, который не сложится только за счет парного общения или общения в большом коллективе.

Наблюдение за ходом взаимодействия людей в малых группах дает воспитателям и учителям понимание того, как связаны долгосрочная программа их деятельности со среднесрочной и организуемый ими стиль ведения занятий с развитием отношений в детском сообществе, с личностным ростом воспитанников.

* О системе гостевого обмена опытом педагогов читайте, в частности, в кн. Шулешко Е.Е. Краткосрочная программа работы педагогов. Гостевой обмен опытом. М.: ТЦ Сфера, 2015.

С возникновением микрогрупп в педагогической работе мы имеем дело на каждом шагу. Предоставленные сами себе, дети в группе 20—30 человек естественным образом делятся на микрогруппы (по 3—6 человек). Как правило, в общепедагогической работе мы не учитываем, не знаем, не анализируем закономерности возникновения и существования таких «микрогрупп». Но, по сути дела, именно в этих группах таятся корни успеха учебного процесса.

Как в сложившихся группах, так и в заново возникающих при самостоятельном объединении детей (или при объединении ситуативном, с помощью, например, считалочек), внутренние взаимоотношения остаются неформальными.

Дети здесь либо уже связаны совместными играми, знаниями, общим опытом жизни и тайнами, либо эти связи самостоятельно быстро устанавливаются. А все это — очень плодотворная почва для того, чтобы знания можно было передавать друг другу, помогать приятелю и поддерживать его.

К этому следует добавить и еще один принципиальный момент: внутри такой группы возникают по-человечески благоприятные и эмоционально само собой разумеющиеся условия для сравнения и оценки своих знаний, умений, возможностей с возможностями, умениями и знаниями своего друга.

Необходимо возникновение именно такой ситуации, когда ребенок, как член группы, сравнивает себя с каждым ее членом (выясняя и его мнение о себе, и свое о нем). Только тогда происходит резкий скачок в развитии самосознания, позволяющий ребенку самому ставить цель своих действий, искать возможные решения, чувствовать свободу выбора знаний и практических возможностей и проявлять самостоятельность при решении своих проблем.

В начале работы перед воспитателями каждый день возникает много новых вопросов: «Как научить детей договариваться?», «Как помочь ребенку найти себя, выразить себя, ввести себя в общее дело?»

Именно доброжелательный тон и уважительное отношение детей друг к другу в микрогруппах позволяют им принять взрослого таким, при котором они могут без стеснения обсуждать его задание. Это дает детям возможность действительно высказывать какие-то реплики по поводу услышанного, увиденного. Что, в свою очередь, отражается в их высказываниях по поводу любого события их жизни, в том числе и по поводу прочитанного, написанного, со-считанного, решенного.

Дети, как и взрослые, по отношению к некоторым сверстникам менее обидчивы, когда те их не понимают. Известно, что устойчи-

вые приятельские отношения у каждого складываются по-своему. И именно малая группа меняет характер поведения ребенка.

В большой группе все дети друг другу известны, но не все близки между собой. Попадая на занятиях в новые микрогруппы, дети расширяют и тренируют свои умения входить в рабочий контакт с известными, но недостаточно близкими сверстниками. Через работу в постоянных и временных шестерках дистанция между разными детьми уменьшается, они находят подходы друг к другу, в некоторых случаях открывают в себе терпимость и видят ее пользу для общего дела, которым занята шестерка.

Видеть микрогруппы, изучать и поддерживать внутригрупповые отношения, допускать, чтобы члены микрогруппы сидели вместе, находили вместе ответы на вопросы, обсуждали решение задачи (лексической, практической и любой другой) — важнейшее и спасительное дело педагога. С помощью малых групп мы ставим детей в ситуацию, когда руководство взрослого доходит до ребенка через сообщество 3—6 ребят, объединенных общим интересом, целью и стремлением что-то понять, освоить, выполнить задание всем вместе, помочь тому, кто затрудняется.

Прежде всего начинают работать групповое мнение и оценка. При опоре друг на друга у детей возникает желание быстрее, точнее, ловчее выполнить указание. И наконец, начинает уменьшаться количество недоразумений между взрослыми и детьми. Ведь ни один педагог не может предвидеть всех недоразумений, какие могут возникнуть при выслушивании его речи и распоряжений. Групповой отклик — это уже совместная реакция нескольких детей. И возможности правильного понимания речи взрослого каждым ребенком гораздо больше.

От троих до шестерых, но лучше — шестеро

Имея дело с группой из 25—30, а то и более детей, воспитатель физически не может быть постоянно в контакте с каждым из них. Надо смириться и с тем, что любое ваше объяснение или предложение услышит с первого раза далеко не вся группа, и даже после пятого повторения останутся дети, которые не сл�ышали или не поняли.

Для лучшего контакта между детьми целесообразно пересадить их так, чтобы они разбились на подгруппы (по 4—6 человек), размещенные вокруг столов лицом друг к другу. Столы составляют для этого по 2—3 вместе.

Подгруппы должны формироваться по личным желаниям детей, педагог может только тактично помочь кому-либо, кто почему-то

непопулярен в группе, найти себе место. При работе подгруппами детям удобнее ориентироваться друг на друга, подсказывать и помогать друг другу, заглядывать в работы товарищей и т.д. Подгруппы могут иметь названия (по выбору детей), а также символы, которые можно ставить посередине общего стола.

При проведении разных игр подгруппы-команды могут соревноваться между собой, фишками-награды при этом кладутся воспитателем на середину общего стола, независимо от того, кто из детей их «заработал». Разумеется, каждый ребенок может взять в руки «свои» фишку, считать их, радоваться им, но при определении команды-победителя все фишку на каждом столе собираются в общую кучку.

«Команды» могут сохраняться при подвижных играх и на физкультурных занятиях, важно только не увлечься чрезмерно духом соревнования и не утерять общей атмосферы взаимного уважения и доброжелательности.

Рассадку детей подгруппами, работу «командами» можно и нужно сохранять на всех занятиях, требующих пребывания за столами — на математике, развитии речи, конструировании, рисовании, лепке.

Иногда «команды» могут работать как одно целое, иногда — просто сохраняться как постоянные объединения, в которых детям комфортно и удобно. «Команды» облегчают, в частности, дисциплинарный момент, трудный в первые недели занятий и для детей, и особенно для воспитателей. Дети общаются с товарищами, сидящими напротив них, более содержательно, чем это бывает в группе, сидящей лицом к доске. Они меньше шалят. Их разговоры не такие громкие, так как те, к кому они обращены, находятся рядом.

Обратим внимание читателей на рекомендуемое число детей в микрогруппах: от 3 до 6. Наиболее желательно, чтобы воспитатель на занятиях создавал условия объединения детей по шестеркам.

Многим педагогам на первый взгляд кажется, что большинство заданий удобнее проводить по парам или четверкам (если на занятии используются столы, то два сдвинутых столика создают рабочее место для четверки — две пары сидят напротив друг друга). Но в педагогической работе следует исходить не из удобства для себя, а из удобства для детей. В шестерке каждый ребенок сможет найти наиболее выгодные условия для возникновения коллективного делового общения. В такой микрогруппе лидеры меньше давят на не очень активных, тихому ребенку всегда есть возможность уйти от давления лидера, защитившись окружением в шестерке таких же тихих, как он, детей.

Важно и то, что шестерка внутри может непроизвольно по ситуации в ходе обсуждения делиться на две тройки или три пары. Такая вариативность помогает детям обнаруживать, высказывать и сравнивать большее число своих мнений, не застревая на том варианте, который был высказан первым.

Когда занятия ведутся с использованием столов или парт, то три парты можно сгруппировать так, чтобы возник общий большой стол для шестерки.

В течение года на занятиях полезно использовать как постоянные, так и временные шестерки.

Но если педагог сам будет формировать состав временных шестерок, многими детьми это будет ощущаться как навязывание чужой воли. Тогда для них работа в такой назначенней «свыше» шестерке может восприниматься даже негативно.

Чтобы избежать этого, лучше всего воспользоваться разными вариантами жребьев и считалок. Например, каждая из четырех-пяти большого формата открыток разрезана на шесть частей. Все части перемешаны и разложены на ковре — это «грибы». Каждый «ссыпает» себе гриб и ищет свою компанию грибников, т.е. тех детей, которые держат в руках фрагменты, нужные для составления целой картинки. Каждая компания складывает свои «грибы» в корзинку (которую может заменить обруч, лежащий на полу, или составленные вместе три или два стола) так, чтобы собралась открытка.

Дети воспринимают такую форму распределения присутствующих по шестеркам и выбора каждой шестеркой рабочего места как абсолютно самостоятельную. И при повторении задания на разных занятиях набор достижаемых целей будет разным, что приятно разнообразит жизнь как детей, так и педагога.

Когда взрослые между собой договарятся, что малые группы действуют солидарно, им предлагается «смешанная» форма работы. Малые группы самостоятельно договариваются о своем деле и его исполнении до предполагаемого эффекта, о чем заранее сообщается взрослому. (Например, пение в хороводе; запись и стирание схемы слова в строке.) Дети предлагают посмотреть и признать успешными их действия. Выполнение с заинтересованностью обсуждается. Или все дети выслушивают их рассказ о своих рисунках, которые могли создаваться малой группой вместе или быть связанными какой-то общей идеей.

Из писем воспитателей о работе в малых группах*

Детское сообщество: общий опыт жизни

(Из письма Т.М. Исаевой, Москва)

Первый шаг. Если дети 5—7 лет, объединенные в группы по интересам, знаниям, общему опыту жизни и тайнам, справляются с предложенными им делами, мы уже можем говорить о детской общности, о ровеснических отношениях. Чтобы сформировать такие отношения, нужно повернуть детей *лицом друг к другу*. Первый шаг к этому — расставить столики так, чтобы дети могли друг друга видеть.

Три столика сдвинули толстой буквой Т, и вот шестеро детей сидят друг напротив друга. Получились микрогруппы, где дети связаны совместными играми, общим опытом жизни, тайнами. Сидя в такой компании, удобно общаться, помогать друг другу, заглядывать в работы товарищей.

Но и в соседнюю команду можно во время работы заглянуть: что у них там делается? Мы называем это «ходить в гости».

Объединяясь в компании, дети учатся общаться: сговариваться, уговаривать партнера и словом и делом, а себя прилаживать к делу открыто. Дети учатся избегать конфликтов.

Микрогруппа позволила открыться каждому ребенку: высокочку научила считаться с мнением других; а тихому, замкнутому и неуверенному в себе ребенку дала возможность проявить себя, поверить в свои силы. Признание успеха очень важно для детей 5—7 лет. Но! — признание своими товарищами, ровесниками, а не воспитателем.

Кружочки и дружочки. Первые росточки приятельства начинают пробиваться уже в возрасте 3—4 лет, когда дети учатся водить хороводы. Или вместе с дружочком, взявшись за руки, пробуют читать хором стихи и потешки. Или когда, строя кружок, соприкасаются плечиками и знают, что слева — один дружок, справа — другой. Или когда рассказывают дружочку о каком-нибудь предмете или игрушке (во время детских игр «Какой?», «На что похоже?» и др.) и смотрят ему в глаза. А собираясь на прогулку, помогают соседу-дружочку завязать шарфик. Или, научившись застегивать молнию на своей куртке, предлагают свою помощь другим...

* Далее представлены фрагменты из писем педагогов к Е.Е.Шулепко, Т.В. Тарунтаевой, Г.А. Погодиной.

В такие минуты происходит «соединение душ». Постепенно в группе создается особый микроклимат доброжелательного внимания друг к другу и активного интереса ко всему происходящему.

Гуля. Девочка была крикливая, неуступчивая, привыкшая, чтобы все было так, как она хочет. Как-то раз, во время групповой работы, она пошла на конфликт с соседями по компании, настаивая на своем решении.

Детям было дано задание придумать своей команде имя из стольких звуков, сколько детей в компании. Гуля предложила слово, которое уже использовалось на этой неделе. А у нас с ребятами был уговор-правило: не повторяться. Компания напомнила Гуле об этом, но та все равно стояла на своем. Когда же дети решили взять имя, придуманное Колей, Гуля отказалась от работы.

Наступило время компаниям представляться. Ребята не знали, что делать, ведь их в компании стало меньше, чем звуков в слове. Встал вопрос: или менять слово, или просить Гулю принять участие в работе.

Милана подошла ко мне и попросила поработать в их компании. Такая практика у нас была и раньше, если того требовала ситуация: например, нужна была четность, а детей было нечетное количество, тогда к работе подключался воспитатель.

После представления дети рисовали по теме «Весна» с использованием предметов в форме листика. Когда Гуля увидела, что компания обошлась без нее (она, видно, в душе надеялась, что ее будут упрашивать), подошла к ребятам и тихонько начала Милане шептать, что можно нарисовать, похожее на форму листика.

Юра и Марина. Как-то Надежда Тимофеевна предложила детям выбрать капитанов компаний. Рассказала о требованиях к капитану.

В одной компании ребята побоялись взять на себя ответственность и решили все свалить на Юру. А Юра, застенчивый из-за дефекта речи мальчик, не смог отказаться. Но в процессе работы, выступая в роли капитана, он преобразился. В голосе появилась уверенность — возможно, оттого, что товарищи выслушивают его рассуждения, прислушиваются к его мнению.

После этого случая Юра очень изменился: стал более уверен в себе, высказывал свое мнение, не боясь, что с ним не согласятся.

Еще пример — Марина. Застенчивая девочка. Когда нужно было принимать участие в делах группы, — на ее лице появлялся такой испуг! Во время наших дел она была только наблюдателем со стороны.

Как-то Марина оказалась в микрогруппе, где не было лидеров — умельцев в аппликации. И тут она взяла инициативу в свои руки:

ничего не вырезала, не раскладывала, только советовала ребятам, как лучше расположить детали. А Сашу так грамотно обучала вырезать, что мы просто заслушались.

Да, аппликации она не клеила, но, будучи наблюдателем, — на этот раз не сторонним, а заинтересованным! — многому научила ребят и научилась сама.

От малышей до первоклассников

(Из письма Н.В. Каратеевой, г. Лесосибирск)

Особенность жизни детей в микрогруппах — умение их свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего разговора и дела, оказывать друг другу помочь и принимать ее, когда нужно. Традиции дружественности и доверия помогают избавиться от комплексов — нерешительный и стеснительный ребенок может сам побывать в роли лидера, а «лидер» в хорошем смысле утрачивает лидерство — теряет рычаги управления и давления среди подобных ему детей. Уходит необходимость в оценке взрослого, так как ребенок учится оценивать работу не только товарищей, но и свою собственную.

В элементарных формах работа с детьми в малых группах начинается у нас с ясельного возраста. Впрочем, **занятия в яслях** (речь идет о группе с 2 до 3 лет) так вести привычно. Воспитатель призывает малышей сделать что-то общее: принести лучики солнышку (лучики дети собирают с пола сами, а центральное пятно кладет воспитатель), колеса к машинке, листики к цветочку, сосульки к крыше домика и т.д. Дети учатся брать по одной детали, находя для нее место. Ни для какой торопливости места, конечно, быть не может.

Затем работа усложняется. Подгруппа делится на две таким образом: на столы воспитатель кладет геометрические фигуры (например, красный квадратик и кружок контрастного цвета). Какой-либо сказочный герой (кукла, зайчик...) «выдает» детям из машинки такие же геометрические фигурки. Ребенок, получив предмет, идет за стол с таким же символом. У нас дети к концу года довольно свободно ориентировались даже с фигурками одного цвета. Ни о какой работе компаниями, естественно, речи нет. Далее занятие идет своим обычным порядком.

Еще вариант: воспитатель раскладывает на полу лепестки разных цветов, кладет цветовые пятна и предлагает детям оживить цветок, положив лепестки на полу или на столах, за которыми дети будут рисовать или строить.

В младшей группе вводятся уже предметные картинки (посуда, цветы, деревья, животные, и т.д.), к концу года вводятся разрезные картинки (2 части). Дети объединяются за одним столом или парами. В конце года идет элементарная работа по привлечению внимания одной подгруппы к другой. Например, одна — прыгает как зайчики, а другая им подхлопывает, другая — ходят как мишки, а первая с воспитателем приговаривает стишок «Мишка косолапый по лесу идет...».

Уже в младшей группе дети играют в игру «Человек человеку» (рука — к руке, колено — к колену...), где темп пока не важен. Дети получают первые ощущения от взаимодействия друг с другом.

В средней группе продолжается работа, начатая в младшей, но более разнообразны способы объединения в подгруппы (картинки с изображением времен года, с узорами, насекомыми, животными, картинки, разрезанные на 3—4 части). Дети в начале года парами, а в конце втроем-четвером делают какую-то общую работу: лепят, рисуют, строят. Можно походить в «гости» к детям других столов. Можно поговорить на общую тему: о маме, об игрушке...

Воспитатель средней группы учит детей слышать себя и товарищей и довольно успешно. Детям 4 лет понятны слова: «Вы готовы слушать? Сережа говорит мне или вам? Как, Танюша, сказать так, чтобы тебя услышали все дети?» Дети водят плоскостные предметы (колобок, зайка...) по росчерку с приговоркой: с горки на горку... Компании это делают по очереди и обсуждают вместе с воспитателем качество проговаривания. В средней группе играют в игру «Животные», учатся держать «секрет», чтобы другая подгруппа догадалась сама, какое животное ей изобразили.

В старшей группе продолжается работа по умению вслушиваться в речь взрослого и друзей, ровесников, дети учатся говорить громко, для всех.

Дети еще не удерживают в памяти задание, поэтому культивируется прием с посыльными от команд, которым надо запомнить задание от воспитателя и донести «до своих». Большое значение придается умению ориентироваться, поэтому компании демонстрируют друг перед другом способность ориентироваться в детсадовском пространстве. Дети учатся взглядом находить друзей, объединяются в компании по цвету глаз, одежде, фрагментам сказок, рисункам, словам из какой-либо фразы...

В подготовительной к школе группе воспитатель старается удержать условия, при которых общение приобретает деловой характер. Педагог снимает с себя судейство и передает его детям. Педагог — не

учитель, а равноправный партнер по игре, как все дети: выдумщик, организатор, дела которого направлены на развитие общения, добрых отношений между детьми.

Микрогруппы могут быть как временные, так и постоянные, формируются с помощью различных способов объединения, указанных выше, а также считалок, жребиев и т.д. Работа в основном идет в шестерках, которые часто распадаются на две тройки или пары, что увеличивает число вариантов подходов к решениям.

Общение между группами помогает скорректировать свою оценку выполненной работы, но при этом задача воспитателя — не допускать приидрчивости и перехода на личности. Оцениваться должно только дело. Здесь в ход вступает договор. Дети (и воспитатель, как координатор) договариваются, в каких случаях, как будет осуществляться и приниматься оценка. Они понимают слова «тепп и ритм», так как эти понятия начинают бытовать в их жизни.

...Благодаря силе малых групп, ребенок к концу дошкольного периода становится действующим и говорящим, ориентируется в любой ситуации. Таких примеров немало у каждого воспитателя нашего детского сада. Так, Катя П., Ира М. пришли в детский сад закомплексованными и молчаливыми. Психолог сделал неутешительный вывод о будущих проблемах девочек в обычной школе. Но через несколько месяцев «детсадовской» жизни в условиях ровеснических отношений их было не узнать. В школе они теперь учатся на «4» и «5».

Вася М. отличался своим неуправляемым характером, воспитатели неправлялись с ним, у мамы не проходила головная боль. Волею случая он оказался в группе воспитателя, занимающегося с детьми по программе «Обновление и самообразование». Спустя некоторое время мама пришла к заведующему со словами благодарности. Мальчик разительно изменился даже в отношениях с матерью... У ребенка появилась потребность что-то сделать, исчезли вспышки грубости; он теперь мог сам найти себе какое-то дело и увлечь товарища.

Жерар Б. пришел в группу, ни слова не зная по-русски. После года жизни в подготовительной группе он учится в обычной школе на «4» и «5», а также занимается в музыкальной школе по классу баяна.

Список примеров можно продолжать. Отзывы учителей о детях (несмотря на их частое неприятие нашей методики) таковы: общительны, готовы к взаимовыручке, хорошо и легко усваивают материал, но могут вступить в спор с учителем (иными словами, привычное для учителя «поведение» хромает).

Организация жизни детей в микрогруппах

(Из письма Г.М. Рукосуевой,
г. Железногорск, Красноярский край)

Что именно помогает сохранить здоровье детей при работе в микрогруппах? Прежде всего отсутствие в обучающих занятиях должного сидения за столом в статичной позе.

Микрогруппы сами выбирают свое место в пространстве комнаты, причем так, чтобы и самим было удобно и другим не мешать. Я стараюсь почаще менять расположение микрогрупп как по отношению друг к другу, так и по отношению к демонстрационной доске (а это хорошая профилактика глазных заболеваний, тренировка развития внимания и ориентации в пространстве).

При работе в малой группе ребенок находится среди друзей, которые помогают ему и поддерживают его во всем. Главный принцип — педагог снимает с себя судейство и передает его детям, в своей работе идет от заинтересованности всех действующих лиц, а не только от собственных планов.

Педагог — равноправный партнер по игре, такой же, как и другие дети: выдумщик, организатор, придумывающий новые, интересные дела.

Способы организации микрогрупп весьма разнообразны, и мы их усложняем от возраста к возрасту. Количественный состав зависит от возраста детей и их индивидуальных особенностей.

Мы начинаем работать с детьми четвертого года жизни. Педагоги прекрасно знают, что в этом возрасте игровые компании состоят не более чем из двух детей, причем они неустойчивы и быстро распадаются. Задачу педагога в этой работе мы понимаем как умение научить их работать вместе с другом. Для этого подбираем соответствующие дела. Например, рисование или аппликация на одном листе бумаги, или предлагаем вдвоем собрать одну картинку, построить из конструктора одну машинку.

В среднем возрасте продолжается работа в парах, но уже появляются и усложняются способы деления на микрогруппы. Начинаем использовать разрезные картинки, учим находить что-то одинаковое в одежде, друг в друге. Например, глаза одного цвета, детей одного роста. К концу средней группы дети уже могут работать в микрогруппах, состоящих из 4—5 человек.

Дети 6—7 лет работают и вдвоем, и втроем, и в микрогруппах, состоящих из 5—6 человек. Вдвоем дети этого возраста любят объединяться с помощью игры «Разведчики» (поиск друга взглядом). У детей этого возраста деление на группы происходит на основе

личных, довольно устойчивых симпатий. Такие группы мы называем постоянными.

Микрогруппы могут быть и временные, когда педагог с помощью разных вариантов, жребьев, считалок, педагогической «хитрости» формирует их в соответствии со своими педагогическими задачами. Например, может создать микрогруппу только активных, или только спокойных детей.

На сегодняшний день мои воспитанники (дети будущей подготовительной к школе группы) уже работают в шестерках. Это наиболее трудный для воспитателя вариант работы с микрогруппами, но, кстати, и наиболее удобный для детей: в такой микрогруппе каждый ребенок найдет максимально выгодные условия для возникновения коллективного делового общения.

Когда я обдумываю набор дел для детей, я обязательно учитываю и направленность этих дел. Детям от 3—4 лет предлагаются дела, направленные на формирование интереса друг к другу в двойках. Дела, предлагаемые детям средней группы, предусматривают необходимость общения между группами, а в старшем дошкольном возрасте я забочусь о том, чтобы дела были направлены на навыки непосредственного, непринужденного, дружеского общения.

Моя задача — удержать условия, при которых общение приобретает деловой характер. Я договариваюсь с группами об очередности выступления, о том, какая из них будет сначала исполнителем, а потом слушателем и судьей.

Задание в этом случае дается вслух самим воспитателем для всех детей, или через посыльного. Дети понимают ответственность последнего: ведь если он неправильно передаст задание, то и его выполнение окажется неверным. Таким образом представление о поставленной цели формируется у каждого ребенка. Совсем не страшно, что кто-то из детей на сегодняшний момент не в состоянии четко, с первого раза запомнить полученное задание, это придет со временем. Зато кто-то из компаний может сделать это или что-то другое очень хорошо. Поэтому в групповых «выигрышах» все дети, чувство успешности от выполненного задания — у всех детей.

В процессе внутригруппового общения создаются благоприятные условия для формирования адекватной самооценки. Внутри микрогруппы возникают по-человечески благоприятные и эмоционально само собой разумеющиеся условия для сравнения своих знаний, умений, возможностей с возможностями, знаниями и умениями свое-

го друга, а результаты своих действий с успехами или неуспехами других детей.

Такая самооценка, отработанная своими собственными усилиями, гораздо точнее, и для развития ребенка намного полезнее, чем оценка «хорошо» или «плохо» со стороны педагога.

Общение между группами помогает скорректировать свою оценку выполненной работы, но при этом надо непременно следить, чтобы детская строгость не переходила в придирчивость, а оценивала прежде всего дело.

Для меня микрогруппа — это совокупность индивидуальностей. Попробуйте поработать с микрогруппами, и вы увидите, насколько глубоки, драматичны переживания каждого ребенка. Как ни странно, работа с микрогруппами помогает быстрее найти индивидуальный подход к ребенку и выяснить его проблемы.

Поэтому я стараюсь укреплять наш союз с детьми. Я умею и люблю смеяться, огорчаться, ошибаться вместе с моими воспитанниками. И поэтому каждый прожитый день для нас оказывается источником хорошего настроения.

Первые изменения в наших детях мы заметили через полтора месяца...

*(Из письма воспитателей
детского сада № 188 «Елочка», г. Донецк)*

...Мы свой выбор сделали сначала робко — только одна подготовительная группа. Только один воспитатель пошел на риск. Теперь-то мы можем говорить, что в выборе не ошиблись, но первый год работы принес множество проблем. Конечно же, были моменты, и немало, когда хотелось все бросить и вернуться на старый, проторенный путь. Удерживали только дети, которые становились все более жизнерадостными, стали меньше болеть, а по утрам, прибегая в группу, спрашивали: «А мы будем снова играть?»

Итак, проблемы первого года работы:

- Как преодолеть свое желание поучать, наставлять?
- Как помочь детям владеть своими эмоциями?
- Как получить культурного рассказчика, внимательного слушателя?
- Чем помочь в становлении деловых отношений?
- Нужно ли взрослому поощрять детей?
- Каковы критерии оценки детской деятельности?
- Что полезно и что вредно для детей?



- Взрослому нужно жить жизнью детей или своей жизнью?
- Каким быть занятию?
- Как воспримет школа наших детей?

И это только часть вопросов, которые возникли на первом этапе работы. Часть из них решается до сих пор из года в год, потому что каждый новый день вызывает новые сомнения, новые решения, новое видение.

Первые изменения в наших детях мы заметили через полтора месяца. Это проявилось прежде всего в изменении отношений между ними. Дети стали более сплоченными, терпимыми друг к другу.

А через три месяца один из ярких лидеров, Рома С., привыкший к постоянным поощрениям и восхищением в свой адрес и требовавший этого от окружающих, нашептал на ухо робкой, застенчивой Кате правильный ответ — и общее восхищение досталось девочке, а Рома при этом ничуть не огорчился, а был вдвойне счастлив.

Это было для нас наивысшей радостью первого года работы. Вообще в первый год произошло много открытий. Дети, оценивая свою успешность или неуспешность в каком-либо деле, подходили к оценке весьма критично, но при этом не чувствовали себя неудачниками, а воспринимали незнание как радостную перспективу для дальнейших открытий. Положительный микроклимат в группе позволял детям пребывать в хорошем эмоциональном состоянии в течение дня...

Работа в микрогруппах и открытость детского сада

*(Из письма О.Ф. Громенко, с. Дорохово,
Назаровский р-н, Красноярский край)*

При делении детей на микрогруппы появляется интересная возможность заниматься эффективно со всей группой, изменяется и позиция самого педагога — он уходит в сторону. Дети становятся более активными, инициативными, на первый план выходит собственная речь ребенка, способность оценить себя и товарищей, повышаются работоспособность, познавательный интерес и желание найти ответ на любой вопрос.

Деление на команды происходит по разным вариантам: по цвету глаз, знакам зодиака, первым буквам или буквам-соседям имени и фамилии. Через работу в микрогруппах мы наблюдали, как сближались ранее мало общавшиеся между собой дети, как они стали более

терпимыми друг к другу. Общаясь, дети получили шанс на успешность и право на ошибку.

Микрогруппы и игры. Традиционная игра с детьми «Слово на одну букву»: после того как игроки без затруднения стали придумывать слова на первую букву, задания усложнили: назвать слова на вторую букву слова «цветы», назвать слова на третью букву слова «шина» и т.д.

Дети активно вносят свои предложения в усовершенствование игр. Например, в игре «*Встань по пальцам*», чтобы продолжить игру с числами второго порядка, дети предложили играть с двумя ведущими. Появилась еще одна возможность быстро реализовывать умение договариваться в паре.

Хорошим помощником в делении слов на слоги стала игра «*Шаги*». Задумав слово на определенную тему, дети перемещались по группе, делая один шаг на каждый слог. Шагали парами, тройками и целыми командами. А можно ли так играть с предложением? Посовещавшись, мы решили, что можно, и придумали новые правила игры, которую назвали «*Рассказываем шагами*». Теперь на каждый шаг нужно было назвать слово. С легкостью дети познакомились с короткими словами и быстрее научились находить их в речи.

Микрогруппы и скороговорки. Большое внимание уделяется в игре скороговоркам. Для поддержания интереса к ним нужна варваритивность. Важно не то, что дети сделали, а как они это сделали. На этапе заучивания они читали скороговорки по словам, хором, каждый раз придумывая новые способы рассказывания. Одним из видов работы стало чтение их группой детей с разной интонацией: весело, бодро, уныло и т.д.

Детям нравится отгадывать скороговорки по заданному слову другой команды. Также скороговорки используются для диалога между командами. Например, одна команда задает вопрос: «Шла Саша по шоссе и сосала сушку?» Другая отвечает утвердительно. По данной скороговорке дети задают пять вопросов, каждый раз выделяя ударением новое слово. Разные виды рассказывания помогли не только заучивать скороговорки, но и выдерживать общий темп.

Микрогруппы и воспитатели. Интересно, что постепенно мы пришли к выводу: нельзя, развивая детей, авторитарно управлять педагогами. В управлении коллективом взрослых должны действовать те же правила и принципы, что и в общении с детьми: доверие, открытость, свободное волеизъявление, сокровчество, уважение к личности. На педагогических советах мы стали чаще решать свои проблемы через работу в микрогруппах и поняли: подобная форма намного

эффективнее, чем лекционные доклады, просто информационная подача материала или общее обсуждение, где говорят одни и те же.

Теперь и родители воспитанников детского сада стали участниками образовательного процесса. Ежеквартальные недели открытых дверей в ДОО позволяют папам и мамам не только наблюдать за тем, как работают с их детьми педагоги, но и самим активно включаться в совместный процесс с детьми в конкретной микрогруппе. В своих высказываниях родители отмечают, что это совсем другой взгляд изнутри на ребенка, новые ощущения от общения с детьми, воспитателем и другими родителями.

Микрогруппы, родители и сказки. Пример. На занятии с воспитателем дети 6 лет делали себе маски на праздник. Родителям, пришедшim на занятие, предложили объединиться в микрогруппы. Таким образом, они уже не были сторонними наблюдателями, оценщиками или советчиками своим детям, а занимались вместе с ними конкретным делом. Одна из мам сказала: «Действуя вместе с сыном, я поняла, насколько серьезным делом он был занят. Да и сама старалась, чтобы не оплошать перед ним. Я поняла, насколько важен момент сотворчества с ребенком, лучше начинаешь его понимать и чувствовать, чем он живет».

Другой пример. В группе дети разучили с воспитателем и поставили театрализованную сказку «Колобок». Родители были зрителями и умиленно наблюдали за детьми. Но после детского представления воспитатели неожиданно предложили поменяться ролями с детьми и из зрителей перейти в актеры и поставить детям сказку (реквизиты для взрослых уже были готовы в спальной комнате). Родители должны были в течение 20 мин (пока дети пили чай) договориться о конкретной сказке и распределить роли, причем с условием, если не хватит ролей, придумать их для себя — птичка, дерево, солнышко, и представить детям свой спектакль. Было много смеха, шуток среди самих взрослых до и после спектакля, а радости детей просто не было предела. Родители просили воспитателей почаше устраивать подобные мероприятия.

Семейные совместные выставки художественного творчества, спортивные праздники «Папа, мама, я — спортивная семья» стали нормой в детском саду. Родители с удовольствием приходят и участвуют в этих мероприятиях со своими детьми.

Мы понимаем, что социо-игровая методика — надпредметная, но для нас это ценный способ организации жизни детей в детском саду, который можно успешно реализовать и в работе с родителями.

Содружественность действий и образ грамотно действующего лица

Материал, из которого «шьется» удача

Действующий человек — это совокупность привычек, скопировать которые невозможно, надо дать время для их воспитания. Взрослые не отрицают, не уничтожают старую привычку, а создают условия для новой. Не сломать привычку, а сдвинуть ситуацию — именно такой путь ведет к умению договориться и суметь обнаружить образ грамотно действующего лица. В одном образе ребенок живет одним способом, в другом образе по-другому. Важно не смешивать эти образы, помогать детям их различать.

Полнота дня жизни в детском саду — новизна проживания своих ожиданий и исполненных, замеченных, признанных другими умений. Взрослый — равноправный соучастник этих радостных новостей, порой выступающий и как рассказчик событий, которые случились или могли бы случиться. Его действия символичны и понятны детям, но при этом неповторимы.

Важна биографичность акта появления новизны: «я сам», «мы сами придумали». Так возникает ощущение предчувствия возможностей обновления обстоятельств дела. Это предчувствие дополняется чувством доступности инициативы в любом виде занятий; возможность быть в деле всегда открыта, здесь будет обнаруживаться форма творческой смекалки и сноровки каждого ребенка.

Поле деятельности детей огромно; оно предполагает не менее семи культивируемых родов занятий*, и дети различимы (разнятся) от одного занятия к другому. Тем самым детям предоставляется многообразие возможностей проявлять свой характер — если только педагоги-воспитатели не «упаковывают» детские характеры в обязывающие рамки.

По форме организации дел (по разным составам групп) так называемые «учебные» занятия могут выглядеть как обращения с вопросами или как поиск общего ответа. И если взрослый не станет задавать вопросы и выдавать ответы с позиции лидера, тогда любые занятия приобретут обычный нормальный характер. (Нормальный — т.е. такой, какой дети установили бы по своей инициативе.)

* Подробнее о взаимосвязи родов занятий как основе Краткосрочной программы работы педагогов, о «Матрице конструируемых событий» читайте, в частности: Шулешко Е.Е. Краткосрочная программа работы педагогов. Гостевой обмен опытом. М.: ТЦ Сфера, 2015.

Установка взрослого на ровесничество как на цель и содержание своих усилий настраивает его на ожидание от детей самоорганизации — на посильное каждому восприятие инициативы и ее осуществление. Для успешного приспособления своих усилий к регулированию хода жизни группы взрослому нужно заботиться об обширном диапазоне выбора материала, на котором детская инициатива укрепится (будь это счет, танец, игра, вышивка, поделки, беседы, рисование, пение...). Теперь педагог занят представлением материала впрок, а не его дидактически правильной организацией.

Задача взрослых — увидеть удачливых (один удачлив утром, другой — вечером) и подметить — за счет чего человек ловит удачу. А воспитателям-напарникам важно не забывать сообщать друг другу о событиях и удачах прошедшего дня.

При этом бессмысленно определять «меру удачи». Ведь удача или случается, или нет; ее не измеришь степенями и оценками. И когда воспитатель ведет свой дневник впечатлений («дневник детских удач»), обсуждает его со своим напарником — через некоторое время замечает, что каждый из детей успел оказаться удачливым, сумел найти ту сферу, где демонстрирует свои таланты.

А воспитатели начинают ощущать объем обстоятельств детской жизни, чувствовать, когда детская жизньполнится фейерверком удач, а когда удачи в дефиците. Это означает для взрослых, что нужно искать новые события, делать жизнь детей более насыщенной разнообразием занятий. Что пора дополнить то, что уже делается, тем, что может делаться еще.

Напомним характерные черты профессионально-грамотного поведения воспитателей.

- Взрослый не пытается быть помощником действующим детям, а стремится легализовать их на публике, публично признавать действующего. Он создает условия для ожидания и внимания к рассказу о действии — и о себе (действующем), и о ком-то (действующем). Точно так же задача взрослого не в обнаружении способностей, а в признании способностей. Это дело детей — обнаруживать способности друг у друга! Воспитатель как бы «обнаруживает это обнаружение» и не дает ему проскользнуть мимолетно, публично привлекая к нему внимание и подчеркивая его значимость.
- Взрослый, предлагая детям что-то новое в известном виде занятий, приглашает их к содействию с собой и другими детьми и избегает прямого инструктирования. Дети получают простор

для выражения своих интересов, а взрослые учатся согласовывать свои действия с темпом жизни детей.

- Взрослые должны отучить себя от спешки: они не стараются все сразу показать и объяснить. Они стараются сыграться с детьми, дать им и себе в полной мере получить от игры удовольствие.
- Забота взрослых — создание условий, в которых дети общаются, т.е. говорят, слышат, смотрят, действуют одновременно.
- Следует учить детей наблюдать за действиями других, описывать их действия словами и, значит, самому овладеть особенностями этих действий.
- Обычно педагоги отучают детей переспрашивать. Переспрашивает — значит невнимательный, несообразительный, заслуживающий укора. Тем самым подавляется прекраснейший повод для развития речи, сознания и взаимопонимания детей. Ведь одному ребенку необходимо суметь сформулировать вопрос и рискнуть его задать, другому — сформулировать свой ответ так, чтобы стало понятно, а остальным присутствующим — задуматься над своим пониманием-непониманием дела. Переспросы нужно культивировать, и они должны носить публичный характер.
- Организуя работу в малых группах, важно, чтобы дети придумывали своим группам имена, и они были восприняты и признаны другими группами.
- Нужно создавать условия для проговаривания со стороны публики того, что дети про себя знают — рассказывают друг о друге, выдумывая имена персонажей, действующих лиц — танцующий, рисующий, счетовод (считывающий) и т.д. Тем самым истребляется безликость и не создается оснований для обезличенности.

Взрослый наблюдатель по ходу своей жизни составит живые портреты своих детей. И за это же время он поймет и себя как сотрудника профессионального коллектива воспитателей, умеющих и желающих обменяться опытом наблюдателей. В регулярном обмене своими оценками между педагогами складывается образ человека, живущего у себя на родине.

Как могут быть описаны впечатления о «ежедневной новизне» в жизни старших дошкольников? Скорее всего как череда осваиваемых ситуаций в определенном роде занятий и как композиции таких ситуаций. Из подобного описания может сложиться картина, «программа», развертка доступных детям заданий, тем или иным образом сгруппированных. (Такую подвижную картину и можно рассматривать в качестве «Краткосрочной программы работы педагогов».)

Воспитателю не надо писать планы. Надо писать впечатления по поводу случившегося. Делать себе заметки. Но взрослый не должен фиксировать, как он сам продвигается в работе — ему нужно отмечать взаимоотношения детей, уточнять, что становится для того или иного ребенка привычным и как он выражает собственные отношения к происходящему. А главное — отмечать, кто из детей был удачлив за время занятий.

К шести годам нормально, чтобы каждый ребенок владел и зрительным, и слуховым, и двигательным, и голосовым представлением. К семи годам он должен оценивать себя и других как танцующих, поющих, рисующих, умело двигающихся с инструментом и без него в составе группы и самостоятельно. Становясь к шести годам признанным собеседником, к семи годам ребенок должен уметь определить свой уровень успеха в деловых отношениях, знать свою удачливость.

Таковы ожидания взрослых.

Они же способствуют, чтобы голоса детей звучали без подстраивания, безоценочно выражали бы свое соучастие в ходе дела — развертывания ситуации. Взрослые никого не оценивают в ходе работы и не регламентируют выбор места действия. *Иход дела, и выбор места действия становятся привычной темой обращения детей друг к другу.* А взрослый в этих ситуациях улавливает инициативу детей. Он ненавязчив в словах, а его реплики детям только призывают их владеть самими собой как людьми ответственными за сохранение избранной ими ситуации.

Таким в старшем дошкольном возрасте должен стать характер педагогической работы. Тогда между продуктивностью дел и заинтересованностью детей обнаружится прямая связь, раскрывающаяся в непринужденном диалоге, в очевидной знакомости поведения окружающих людей, в возникающих как бы сами собой результатах — успехах в ненавязчивом обучении, появлении общего темпа действий у группы детей.

Рождение ритма и внимательность к делу

В начале года содружественные действия детей направляются главным образом на установление темпа общих действий и общего ритма действий. Проведение занятий разного рода должно подчеркивать ритмичность работы детей, их слаженность во время занятий. Это должно стать деловым фоном для всех детей.

Появление темпа общих действий может свидетельствовать и о складывающихся у детей представлениях об объеме рабочих уси-

лий, которые им нужно затратить на том или ином отрезке занятия. У детей возникает понимание, что каждое принятое упражнение или задание имеет свои начало и конец и требует определенной сосредоточенности. Взаимная корректировка в выполнении упражнений, сознательное уточнение взглядом своего действия повышает его качество.

Другими словами, дети становятся внимательными к тому, что делают они сами и их товарищи.

Отметим, что установление темпа общих действий имеет в своем истоке содружественные действия детей друг с другом. Условия для этого должны создаваться на всех без исключения занятиях. Можно перечислить следующие характерные черты в налаживании содружественности:

- а) обращенность детей друг к другу в ходе занятий и возможность демонстрировать свои умения перед ровесниками;
- б) выбор партнеров по симпатиям и сближение всех детей через перемены состава пар, троек, четверок играющих детей;
- в) оформление детских микрогрупп;
- г) реализация общего замысла и понимание неслучайности действий каждого в этом замысле;
- д) желание действовать вместе, а не разрозненно;
- е) оказание помощи и поддержки друг другу;
- ж) признание мастерства и удачливости тех, кто рискнул публично продемонстрировать свои способности.

Серединой процесса учения следует считать то время, когда дети проявят способность проверять взглядом правильность своих движений (сформируются зрительный контроль, зрительно-моторная координация.) Такая способность рождается при выполнении заданий 2—3 детьми.

Дети выделяют образ действующего человека из массы впечатлений и делают его объектом наблюдения и внимания.

Каждый участник малой группы слышит и наблюдает того, кто действует вместе с ним, и учится ценить это впечатление как то, в котором выражает себя его товарищ.

Характерный признак владения рабочей позой — умение выразительно исполнить свои движения, уточняя взглядом их темп и ритм. Помочь напарнику вовремя выполнить задуманное (в танце, трудовой операции, рисовании, рассказывании), самому успеть вместе с ним — готовность к этому означает, что достигнута полная согласованность в совместных действиях. Она будет основной и для общегрупповых

действий, в процессе которых приходится косвенно общаться со своим напарником.

Общегрупповые действия в едином темпе и ритме возникают на конечном этапе учения. Они требуют от каждого ребенка особой направленности действий — самостоятельного приоронавливания к темпу и ритму действий тех, кто в данный момент является объектом общего внимания; при этом, как правило, не должно быть буквального совпадения характера действий.

Например, если кто-то говорит, то другим следует писать. Или — кто-то действует, а другие должны говорить вслух или для себя. Если кто-то пишет, всем остальным следует предусмотреть, как высказать свое отношение к написанному.

Пример из физкультуры: «работа по образу» вместо «работы по образцу»

Ребенок учится в окружении своих сверстников. Он не самоучка, а партнер, и его задача — дать повод напарнику войти в общую работу. Обращенность действий партнера именно к нему позволяет напарнику обнаруживать и затем показывать тот момент согласованности или несогласованности речи и движений, который только что возник в избранной ими ситуации. Это будет и ситуация считывания, и ситуация показа читаемого места, и ситуация выговаривания того момента речи, который записывается.

Одни из тех занятий, которые особенно способствуют установлению ритмической слаженности и совместной координации движений — гимнастические. Об авторском варианте того, как может быть переосмыслена физкультура в дошкольном и начальном образовании, рассказывает статья красноярского исследователя Владимира Леонидовича Высоцкого и его коллег. В.Л. Высоцкий руководит в Красноярском крае большой группой педагогов по физкультуре, которые работают с детьми всех возрастов в садах, школах и центрах дополнительного образования. Вот фрагмент из их книги^{*}:

«Работа по образцу: “правильность” и подавление инициативы. В ходе своей работы с детьми подготовительных групп мы постарались сдвинуть приоритеты с формирования основных движений (что характерно для традиционного подхода) на развитие двигательных качеств (выносливости, силы, быстроты, гибкости и ловкости).

* Высоцкий В.Л., Терешкина Т.И., Юшков А.Н. Физкультура: педагогика общего успеха. СПб., 2006.

В чем психологическое различие между формированием основных движений и развитием двигательных качеств?

В первом приближении оно незаметно. Например, бег может рассматриваться как основное движение и как условие становления выносливости. Ведение мяча — и как основное движение, и как становление ловкости. И т.д. Однако при формировании основных движений педагог обращается к технической точности того или иного движения. “Основное движение” читается им как «правильное движение». Если это бег, то обязательно с требованием правильной техники бега; если это бросание мяча, то с обязательной отработкой технической стороны данного движения.

Тогда осваиваемый навык исходно предъявляется как образец, правильность выполнения которого сознает только взрослый. Как эту правильность передать детям? Только через введение ограничений на вариативность исполнения того или иного движения. Ведь только педагог знает, “как на самом деле правильно”, и его знания должны быть переданы в точном и неискаженном виде.

Внешне это выглядит следующим образом. Взрослый показывает правильное выполнение движения и затем предлагает детям повторить его. Те, кто действует “неправильно”, т.е. без соблюдения введенных взрослым ограничений на правильность, получают замечания. В конце концов ситуация может привести к тому, что ошибающиеся дети начинают “помнить” о правилах, введенных взрослыми.

Однако такое описание слишком далеко от реальных ситуаций занятий. Всегда находятся дети, которые систематически делают неповторяющиеся ошибки (действуют более вариативно относительно заданного образца). Как обычно преодолевается эта коллизия? Ребенку в этом случае постоянно напоминают о его ошибках. А если он замечания не “запоминает”, требования лишь усиливаются и увеличиваются количественно.

Такой способ работы, требующий высокого напряжения со стороны взрослого, может привести к нужным результатам в освоении навыков, но будет противоречить всем психологическим особенностям жизни дошкольника и вести к искажению детской психики. Ведь давно известно, что нормальное обучение в дошкольном возрасте протекает спонтанно, по программе самого ребенка.

Когда же требование соответствия эталону становится не внутренним делом каждого ребенка, а заданной извне формой его существования — тогда к нам возвращается отношение к детям как к объектам, “предметам педагогической обработки”. А такое отношение просто

вынуждает любого взрослого становиться все строже и строже; эскалация жестокости и дисциплинарности — реальное следствие вводимых самим же взрослым ограничений. Все это ведет к занижению любых (в том числе и двигательных) способностей детей.

Большинство детей не понимают смысла вводимых ограничений и не принимают их. Педагогу приходится эти требования делать минимальными, “общедоступными” и усиливать долю подводящих упражнений на каждое осваиваемое движение. В результате таких вынужденных «мероприятий» каждое занятие становится многократным повторением одних и тех же движений на фоне регламентации каждого из них.

Освоение двигательных качеств и работа по образу: интуиция, сравнение, мера успеха, выбор своего стиля. Педагоги, работающие вместе с нами, преодолевают указанную трудность именно благодаря переориентации на развитие двигательных качеств. Освоение двигательных качеств не требует жесткой регламентации со стороны взрослого; ведь эти качества личностны. Нельзя быть по образцу сильным, но можно стремиться к воплощению этой способности в соответствии с образом и подобием сильного человека. Ловкость нарабатывается и вырабатывается ребенком личным усилием, благодаря, например, “телесной интуиции”, которая присуща каждому здоровому ребенку и которая встречается в пределах индивидуального и группового представления о мере посильности / непосильности того или иного предложенного задания.

Педагог при этом не задает жестких требований и высокого темпа работы. Он полагает, что дети успешнее наработают те необходимые качества, которые в дальнейшем сложатся в грамотную форму действия, двигаясь в своем темпе.

Отсутствие внешней регламентации позволяет детям уже самостоятельно оценивать собственные действия как успешные или неуспешные. Так как в ходе занятия дети действуют не изолированно, они могут сравнивать меру своего успеха относительно успеха / неуспеха других детей и выбирать форму действия, позволявшую бы им чувствовать себя успешными.

Вариативность в выполнении движений позволяет каждому ребенку приближаться к тому образу (но не “образцу”) грамотного действия, значимого для них. Сам же этот образ складывается из общего рисунка действий всех участников в занятии детей. В этом смысле образ действия задается (определяется) многими детьми, хотя исходно и демонстрируется взрослым.

Обращенность детей друг на друга — реальное психологическое условие, осознание которого позволяет иначе обсуждать динамику оформления двигательных качеств и основных движений.

На занятиях в разных педагогических ситуациях детям предлагаются группы упражнений, направленных на развитие определенных двигательных качеств. Относительно каждой такой ситуации внимание педагога сосредотачивается на следующих вещах:

- на обстоятельствах обращенности детей друг к другу и к взрослому при выполнении предложенных упражнений;
- на условиях становления общего для всех образа действующего лица и его обнаружение;
- на условиях вхождения детей в этот образ и поиск способов координации собственных действий в соответствии с этим образом.

Можно утверждать, что парная и общегрупповая работа, отработанная система предлагаемых упражнений, создание положительного эмоционального настроя у детей, поддержка взрослым желания дошкольников рисковать и испытывать себя в новых обстоятельствах положительно влияют на принятие детьми занятий физкультурой по данной программе.

Принятие взрослого и его инициативной обращенности приводит к тому, что в конце октября — середине ноября в поведении детей возникают слаженность и готовность поддерживать общий темп занятия. Не забудем, что возникновение такой готовности обусловлено установлением (формированием) содружественных отношений, на которое должны быть нацелены как занятия физической культурой, так и все остальные занятия.

Ритмический рисунок действия. Общий темп работы, интуитивно принимаемая детьми мера совместных усилий позволяет взрослым на следующем этапе удерживать не только темп, но и ритмизировать занятия вплоть до координации совместных движений детей.

Общий ритм — характеристика не только занятия в целом, но и отдельных заданий. И в этом случае задания на развитие двигательных качеств должны нести в себе “ритмический рисунок действия”. Темповые характеристики упражнения (быстро-медленно) внутренне дифференцируются и приобретают ритмический каркас. Тогда данное упражнение можно воспроизвести, подчиняя себя общему ритму его выполнения.

Важно подчеркнуть, что “открытие” детьми ритмического рисунка достигается через их взаимодействие друг с другом по ходу, например, кругового движения при выполнении того или иного упражнения.

Ритмическая слаженность и совместная координация свидетельствуют, на наш взгляд, о способности детей предугадывать, предвосхищать действия своего партнера (действовать в представлении).

Действия по представлению дают возможность уточнять собственные действия относительно образа, созданного в совместной деятельности. Именно на этом этапе можно рассчитывать на качественные сдвиги при выполнении движений. Внешне это выражается как возникающая уверенность детей при выполнении упражнений, готовность к варьированию, выдумыванию новых упражнений и их демонстрация, появление интереса к предлагаемым заданиям, качественное улучшение в выполнении известных упражнений, способность “с ходу” выполнять многосоставные упражнения.

Готовность к координации совместных действий способствует открытию детьми того факта, что в каждом из предложенных заданий может существовать определенный личностный смысл. От самого простого “могу — не могу?”, до более сложного “как этому научиться?”. С таким вопросом ребенок может обратиться и к взрослому, но, что более ценно, — и к умелому сверстнику (конец декабря — февраль). Потом у детей возникает и желание продолжать заниматься физической культурой не только на занятиях, но и в группе, и дома. В этом случае начинают складываться группы детей, объединенных этим общим интересом, без назидательного участия со стороны взрослых».

Оречевление образа движения — главный мотив в теме понимания грамотности

«Духовная и физическая культура соединяются в педагогической мысли и движутся в одном направлении», — писал выдающийся отечественный культуролог академик Ю.В. Рождественский*.

По словарям и в обиходе мы знаем три формы культуры: духовная, физическая и материальная. Их можно рассматривать как три вектора роста культуры, связанных историческими временем и пространством. Они попарно связаны в единую культурную сеть. Она и удерживает общественную организацию жизни в единстве.

*Рождественский Ю.В. Введение в культуроведение. М., 2000.

Общественное дошкольное воспитание и передача жизненного опыта старшим поколением строятся на этих трех векторах.

По формулировке французского лингвиста Гюстава Гийома*: «Человеческий язык существует только с того момента, когда пережитый опыт преобразуется в представление». Как же он преобразуется? Через овладение физической реальностью. Физическая реальность — наша телесная реальность, с которой мы встречаемся осознанно через освоение культуры физического движения на себе.

За счет говорения обеспечивается систематический контакт ребенка с физической реальностью во времени. Таким образом мы *окультуриваем* любое детское движение, а не *культивируем его лишь за счет повторений*.

Образование начинается с окультуривания. Затем в нас срабатывает *самоосознанное* подчинение нормам разговора (дискурса), в который мы включены как слушающие. Иметь дело с реальностью, понятой в меру «образованности» (по *своим* понятиям), — т.е. с *физическими реальностями* — это и есть *контакт с реальностью через объяснения* (через описания в словах или через рисунки). Это значит — видеть в деловых ситуациях разные *отношения* и их не путать.

Физическая реальность — это наша телесная реальность. Например, ручные уголки. Они позволяют понимать, записывать и прочитывать все слова, которые хочется представить на бумаге своими руками. Есть два жеста для левой и правой рук — показ пальцами уголков, демонстрируя которые в комбинации и отдельно, можно представить собеседникам свою речь, задать ей образ и передать его осмысленно в строке, изготовленной пишущим для самого себя. С помощью ручных уголков человек переходит от устной разговорной речи к речи разговорно-письменной.

Повторю: физическая реальность — наша телесная реальность, с которой мы встречаемся осознанно через освоение культуры физического движения.

...Воображение — повседневная практика дошкольника. Этому не надо учить. Надо только дать пищу воображению, открыть еще одну сферу приложения трудовых усилий.

Задача обучающего — поиск средств выразительности работы, с помощью которых будет описано, воспринято, высказано необходимое число сходств и различий образного ряда. Практическое подтверждение увиденного и услышанного в процессе собственной работы рождает у ребенка уверенность в успехе, доверие к своей

* Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М., 1992.

руке. Ребенку не надо подглядывать за итогом ее работы, не надо сомневаться в собственной руке, в себе, в ясности своего впечатления. Этого достаточно для успешного овладения всем образным материалом.

Приметы образа пишущего

Характерная примета грамотного человека — поза пишущего. Скопировать ее невозможно. Ее надо воспитывать — формировать как совокупность привычек. В первую очередь — через привычку наблюдать за поведением другого человека ради повторения его манеры действий. При этом обнаружится и общее сходство в личностных психических качествах членов группы ровесников.

В образе пишущего органически слиты несколько качеств, из которых мы выделим четыре:

- привычка к определенному объему рабочих усилий;
- доверие своим ручным действиям;
- вслушивание в поток речи — активное восприятие ее;
- напевность, громкость и отчетливость порождаемой речи.

Этими качествами в потенциале обладает каждый ребенок, но не каждый будет делать их предметом наблюдения для другого. Не каждый проявит одновременно все названные качества, без чего образ грамотного распадается и наблюдать нечего. Задача состоит в том, чтобы все дети обнаружили эти качества у себя и ценили их, сохраняли, демонстрировали другим, чтобы другие могли действовать аналогично.

Для этого надо лишь быть заинтересованным человеком на занятиях разного рода, в том числе и на занятиях речевых, и на занятиях по рисованию, и на музыкально-ритмических занятиях (где учат вслушиваться), и на трудовых занятиях, и на рукоделии. В этих занятиях чаще, чем в других, возникают ситуации, укрепляющие, сохраняющие, развивающие названные личностные качества.

Образ грамотного человека складывается не по результатам, а по ходу деятельности ребенка, по-новому воспринимающего своих товарищей, взрослых, самого себя.

Он складывается в сознании детей на основе реальных встреч с теми, кто умеет рассказать о своих желаниях и намерениях, а также оценить свои усилия при выполнении этих намерений.

Речь и слух. Дружба и грамота

Как складывается привычка

Взрослые вырастают из подростков. Началом взрослого образа жизни служит возврат к мысли о детях, о возрождении детства. С чего это начинается? С ожидания возможного. Так становятся взрослым, заботящимся о сохранении слушающего ребенка. А ребенок «зреет» и через полгода обнаруживает, что ему слышатся мелодические звучания на фоне общего шума. Мелодии поющего взрослого становятся зачином новой человеческой жизни, жизни в слухе, в откликах на звучания, созданные человеческими руками и голосами. К моменту *выхода в свет*, к моменту первого вдоха, дитя уже слышит призывы к жизни на свету. Ребенок различает тембры голосов мужских и женских, темпы и смены ритмов в режиме переходов от ночной жизни к дневной.

В начало жизни человеческого рода положено музыкальное озвучивание всего хода жизни, в которое вплетена человеческая речь.

Обсуждая процесс появления привычки, мы опускаем из обсуждения само собой разумеющуюся вторую сторону дела: вырабатывает ее нормальный человек, т.е. тот, у которого и глаз, и рука, и голос (глотка), и ухо действуют одновременно и в то время, когда привычка складывается.

Представим себе, как складывается привычка оценивать свою грамотность. Человек умеет говорить, читать и писать (а точнее: *вговаривать свои слова в общий ход речи, понимать и комментировать то, что ему показывают, и вписывать свои действия в намеченный ход дела*). Но почему-то умалчивается, что он умеет вслушиваться в речи, сопровождающие и его действия.

Ведь когда кого-то называют говорящим, имеют в виду скрытую оценку его как человека постоянно вслушивающегося. Почему это качество обычно не представлено в обсуждении, в анализе его деятельности как ведущее в ней? Не потому ли, что все естественно, пока нет травм, помех, трудностей?

Каково место слухового представления в связи со зрительным представлением, организующим вчитывание и вписывание? Почему «обман зрения» — выражение расхожее, а про «обманы слуха» ни-

кто не вспоминает? А насколько проблемы понимания-непонимания определяются проблемами слуха? Попробуем разобраться.

Модель описания очень естественного и нормально действующего поведения обычного человека предполагает его вговаривание в ход речи, вчитывание в то, что показывают, вписывание своих действий в ход дела. Внутренней же связкой этих трех составляющих речевой деятельности, на наш взгляд, выступает не что иное, как слух.

Именно неуловимый сторонним взглядом и ухом слух, способность слышать и слушать — ключевая функция нормально действующего лица.

Слух увязывает во времени действия другие составляющие. Здесь работает не просто восприятие ухом и не просто сопровождение того, что видят и говорят. Человек *сосредотачивает свои усилия на связывании не своего слуха и зрения со своим, точнее, своей слух и зрение удваивает не своим, другим*. Поэтому мы и называем его слышащим (в первую очередь) и говорящим после этого. Поэтому главным в деле надо считать не *факт присутствия* — «свидетель события», а *факт делового участия* — «говорит, потому что слышит и оценивает говорение других».

О слуховом обзоре и понимающем слухе

Прежде чем свести наши размышления к выводам, обратимся к самому началу — к тому, с чего начинается становление личности ребенка.

В первый год жизни все дети слышат звучания и шумы за три месяца до рождения и девять месяцев после. Поэтому идет разница отсчета в ритмической организации жизни ребенка при смене водной среды на воздушную. Ритм сердечных биений подвергается новому воздействию и влиянию. Возникают новые возможности проявления двигательной инициативы.

Двигательная инициатива разворачивает слух ко всем влияниям, включая зримые и телесные. В это же время складывается нормальная эмоциональная чувственная сосредоточенность.

Эта *со-средо-точленность* — функциональное существование двух существ как двух сред, сопряженных в одно целое.

Человек сохраняет себя, будучи связанным с чем-то и с кем-то. Поражена возможность движения — поражен слух, слуховое внимание. Рассеянное сосредоточение — блуждание взора. Хватка перестраивается в перехваты, которые подчиняются перехватам материнских рук. Взаимодействие без ограничений обнаруживается в понятном уровне инициатив ребенка, в том числе голосовых. Второй год жизни

делает обозримым все связи слухового внимания со всеми видами иного внимания. В речевой активности ребенка проявляется единство всех влияний. Речевую активность можно просчитать через функционирование внешних органов (кожа, глаза, нос, руки, голос и ноги) и внутренних органов, начиная со слуха.

Понимающим слухом владеет мать ребенка. Она же придает единство множественности влияний. Ее интерпретирующий, толкающий всяческие изменения в жизни ребенка слух становится понимаемым для ребенка и понятным для нее самой. Их речевая практика взаимна. Сопряженными во многих моментах жизни становятся и их голосовые контакты: и паузные, и межпаузные (зрительно-слуховые). Своим голосом (и голосами близких) мать организует развертывание того, что хочет и может ребенок, само его развитие во всех направлениях.

Мать в новой жизни живет в традиции прошедшего, в обрядах прошлого.

Она живет здесь, где ведется разговор с сочувствующим ей ребенком.

Как невозможное она расценивает то, что не группируется с ее жизнью.

Все хорошее она воспринимает как *должное, нормальное*, и она его привычно практикует.

Она исходит в своих ожиданиях из *запоминания*, не отделяя явного от тайного...

Эти самые естественные, первичные отношения взрослого к своей жизни с ребенком подсказывают нам многое о *профессиональных условиях воссоздания связей удачных или неудачных выборов значимых дел*.

Слух увязывает во времени все *биографические* события — проявляющие по сути три известные стороны включенности человека в реальность этих событий:

- предложенную родным языком семантику;
- культурный концепт данного народа;
- сценарно-организованное поведение людей, в мир которых вошел ребенок и все дети его поколения.

Эти три реальности определяют *смысли воссоздания инициативного поведения и смыслы ограничений на возможные инициативы*.

Повторим еще раз: когда кого-то называют говорящим, имеют в виду скрытую оценку его как человека постоянно вслушивающегося.

Нормальная жизнь разворачивает вслушивание во все стороны, добиваясь кругового слухового обзора событий. *Потеря слуха — это потеря обзора, его сужение до узкого сектора «я говорю тебе».* Это функциональный ущерб и в слухе, и во взоре, и в телесном контакте. Действуя без ограничений по простору своих выборов с кем и с чем связаться, человек сохраняет себя.

Это обнаруживается в понятном другим уровне инициативы и инициативности ребенка, в первую очередь, в речевой деятельности.

О механизме речевого слуха

Воспользуемся статьей Эмилии Ивановны Леонгард — создателя уникальной практики восстановления нормальной жизни глухих и слабослышащих детей.

Благодаря ее методике глухие от рождения дети восстанавливают речь на родном языке настолько основательно, что могут жить и учиться в среде своих сверстников. За три десятилетия по методу Леонгард воспитаны сотни детей, спасенных от разрыва с семьей и погружения в субкультуру глухонемых.

В статье, написанной по нашей просьбе, автор анализирует те явления, которые стали очевидны во время работы с глухими детьми, но которые в равной степени относятся к любым детям.

«Как ни парадоксально, о слухе вспоминают, когда возникают проблемы глухоты. Но на самом деле у детей слабослышащих и детей физиологически “нормальных” большая часть проблем в отношении слуха совпадает (различается лишь острота этих проблем). И чтобы дети, обладающие сохранившей слуховой системой, стали подлинно, функционально слышащими, при их воспитании и обучении также должны быть соблюдены определенные условия.

Слуховая система человека, настроенная на восприятие и порождение речи, представляет собой устойчивую структуру и выполняет свою функцию, только когда ее элементами являются:

- а) слушание (прием речевого стимула);
- б) почти синхронное проговаривание, воспроизведение услышанного (сопряженная или отраженная речь);
- в) синхронное самопрослушивание;
- г) осмысливание услышанного (возникновение представлений, образов слов, вслушанных и выговоренных).

Становление механизма речевого слуха происходит в течение длительного времени — это не только период дошкольного детства, но и

первые годы школьной жизни. И потому условия “нормальной работы” речевого слуха должны обеспечиваться во всей полноте на каждом занятии в детском саду.

Произвольность вслушивания воспитывается не путем увещеваний, а с помощью специальных ситуаций общения с детьми.

Одна из таких ситуаций — выполнение разного рода заданий, понимание которых дети проявляют с помощью различных видов деятельности и драматизации (олицетворения). Но требования к текстам этих заданий предъявляются особые: в них должен отсутствовать смысловой стереотип.

Внимательными к произносимому взрослым тексту детей делают сами содержания текстов — они должны быть необычными.

Например, какой рисунок могут сделать дети по заданию: “Нарисуйте туфли наверху, а чашку внизу”? Как правило, дети “цепляются” за хорошо знакомые изолированные слова (чашка, туфли, наверху, внизу), а смыслообразующие структуры — словосочетания — остаются за пределами их восприятия (если только взрослые специально за детей не выделяют их речевыми средствами — с помощью логического ударения, интонации, пауз, а этого как раз делать не следует).

В результате рисунок получается шаблонный: туфли стоят на полу (“внизу”), а чашка — в буфете или на столе (“наверху”), т.е. все наоборот. В большинстве случаев то же самое происходит, когда дети выполняют задание: “Поставьте туфли наверху, а чашку внизу”.

Из этих стереотипных представлений дети выводятся не с помощью отрицательной оценки (“Вы нарисовали неправильно...”), а путем осмысливания ситуации самими детьми, которые, глядя на свои рисунки, рассказывают, что у них получилось.

Когда все согласятся с высказыванием: “Мы нарисовали туфли внизу, а чашка стоит наверху”, — и произнесут его отраженно за выбранным ими самими ребенком (громко, вполголоса или шепотом), взрослый повторяет свое первое задание, дети говорят сопряженно (или отраженно) и выясняется, что же они услышали, одинаковые ли это задания.

Одна группа детей произносит первый текст, другая — второй. Сопоставляя оба текста со своими рисунками, обмениваясь мнениями, дети приходят к заключению, что тексты разные и нужно сделать новые рисунки. По окончании работы вновь сопоставляются и оба текста, и продукты деятельности детей.

Обязательно происходит обсуждение рисунков детей, они рассказывают друг другу, где находятся чашка и туфли, почему они там находятся, кому они принадлежат, что будет с ними потом...

В разных видах занятий у детей воспитывается сопряженное и отраженное проговаривание вслух некоторых высказываний, с которыми взрослые обращаются к детям, а позже — и дети друг к другу.

Самая простая и удобная форма для реализации этой задачи — совместное (взрослого и детей) хоровое проговаривание разнообразного слогового материала, которое используется для развития у детей речевого дыхания, выразительной интонации, вариативности темпового и ритмического оформления речи, для вызывания или уточнения тех или иных звуков.

Такие упражнения проводятся стоя и жалательно — в сопровождении различных движений тела (туловища, головы, рук, ног). Это помогает детям говорить выразительнее, быстрее запоминать структуру слогового ряда, более четко произносить звуки и т.д. Слоговые и слого-словные ряды, произносимые воспитателем, дети воспринимают с помощью зрения и слуха — т.е. глядя на взрослого, не молча, а сразу вторя ему, следя всем изменениям звучания его голоса.

Несколько совместных повторов одного и того же цикла предваряют самостоятельное воспроизведение детьми этого цикла целиком и столько раз, сколько произносил его воспитатель. Ведущим становится и кто-то из детей, а остальные, глядя на него, говорят вместе с ним, сопряженно. Один и тот же материал произносится с разной интонацией: вопросительной, восклицательной, утвердительной — чему содействует и мимико-телесная выразительность.

Такой порядок становления речевого слуха — речевая деятельность, которая на практике часто представляет для детей значительные трудности. Она прививает дошкольникам манеру сопряженного и отраженного проговаривания, что приучает детей вслушиваться в речь партнера, слушать / слышать себя и содействует развитию у детей слуховой, слухоречевой памяти.

Практическая же деятельность детей служит одним из критериев полноты / неполноты их понимания обращенной к ним речи.

Вслушивание в речь окружающих и в звуки, сопровождающие общение людей, становится для детей естественным проявлением их участия в разговорах. Постепенно громкое проговаривание, культивируемое в некоторых формах работы, переходит в шепотное. А затем внешние его проявления исчезают совсем — происходит переход к скрытию

тому проговариванию, которое детьми уже не осознается. Начинает действовать механизм внутренней речи, который «включается», когда человек слушает другого человека, читает, пишет, размышляет, вспоминает о чем-либо, планирует свою деятельность и т. п. Этого уровня достигает каждый человек, прошедший нормальный путь становления речи, путь слухоречевого развития.

Подчеркнем, что единообразие ситуаций при обучении, в выборе места и времени появления зрительного и слухового учебного материала (и, как следствие, формирования набора регламентированных действий у ребенка и взрослого), является одной из наиболее отрицательных характеристик, снижающих возможности слуха и понимания.

И наоборот: дети достигают нормальных темпов обучаемости при ослаблении совокупного отрицательного влияния регламентированных, стереотипных черт поведения и отношения взрослых^{*}.

Пищащая рука и интерес к пищащему

Взрослея, ребенок уже сам организует свои инициативные выборы. Человек сосредотачивает свои усилия на связывании и своих рукопожатий, и своих взглядов, и своих слуховых образов во внешнем и во внутреннем звучании.

Все три стороны в деле живого интереса к жизни отражают не факт присутствия («свидетель события»), а факт делового участия во взаимодействии: «говорит, потому что слышит речь другого участника».

Ведь что означает слово «говорю»? — К.С. Станиславский писал: «Говорить — значит действовать. Эту-то активность дает нам задача внедрять в других свои видения. Неважно, увидит другой или нет. Об этом позаботится матушка-природа и батюшка-подсознание. Ваше дело — хотеть внедрять, а хотение порождает действие»**.

Если очень нужно переделать сознание собеседника, человек постарается задеть его за живое чувство, разбудить в нем *чувство памяти* интонациями своего голоса, ободрить его и даже удивить показом того, что всколыхнет его воображение...

Наступает время утверждать способность всех слышащих писать: в первую очередь, расписывать свое имя своими буквами. Свою подпись выстроить *не голосом* («здесь»), а «там» — *в строке* — выразить себя. Потом добиваться признания не только своего имени в прочте-

* Статья Э.И. Леонгард была написана для кн. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб., 2011.

** Цит. по кн. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М., 1973.

нии другим близким лицом, но и своего почерка при подписывании своих изделий разного рода. Узнавать слово (начиная с чтения многих имен) в строке, не переспрашивая никого.

Ведь быть в состоянии пишущего лица — прежде всего означает утверждать себя в образе человека, понимающего всех пишущих.

...Смыслоное содержание слова «читать» открывается детям очень рано, с первыми опытами обращения с книгами. Вместе с тем им не чуждо раскрытие иных значений этого слова. Угадывать нечто скрытое за внешним поведением — это тоже «читать». Интерпретировать образы, записанные на ином, чем обыденный, языке — тоже «читать на своем обычном языке». Уметь угадывать по части признаков все, что связано с каким-либо явлением, — тоже читать. Например, можно узнать слово среди шума, понять смысл без слов. К пяти годам нормально развивающийся ребенок проявляет это «умение читать» происходящее вокруг него.

Ребенок учится сравнивать, вымеряя условия сопоставления различных вещей. Он может осуществить однозначный перевод смысла своей речи, своего устного высказывания в другую знаковую систему — в письменный текст. А прочтение письменного текста он может регулировать по своему усмотрению. В этом и проявляется его умение владеть алфавитом родного языка и изустно и рукописно.

Ребенок доверяет своим ногам, учась ходить, и достигает желанных мест. Ребенок доверяет своим глазам, учась ощупывать и передвигать вещи. Он доверяет сказанному, учась рисовать. Неназванное он не видит в рисунке, а названное предвидит. Поэтому его рисунок — это его рассказ. Ребенок доверяет слуху, вторя другому голосу. А теперь в шесть лет надо довериться пишущей руке.

Пищащая рука — новый функциональный орган деятельности, формирующийся у детей на определенной стадии их общего личностного развития.

Но если обучение чтению в детских садах — дело относительно распространенное, то письмом занимаются куда реже. Но когда между чтением и письмом возникает разрыв, к своему письму ребенок начинает относиться отрицательно. Он видит, что одно проще, а другое сложнее. И уже при чтении рукописного текста он себе не доверяет. Деление обучения на «дошкольное» (только чтение) и «школьное» (плюс письмо) традиционно приводило к получению дважды полуграмотных детей.

Только одновременное представление письма и чтения рождает равное доверие печатному и рукописному текстам в глазах детей.

Грамотное отношение к чтению и письму формируется, когда дети читают рукописный и печатный текст одинаково успешно.

Итог первых попыток овладеть инструментом письма — пишущей рукой — следует определить как рождение в сердцах начинающих веры в доступность занятий письмом. На следующий год эта вера упрочится умением написать ряд строчек в своей записке. Тогда укрепится почерк пишущего и его способность через воспроизведение чужой речи обогащать свою собственную речь. В противном случае мы обретем лишь переписчика чужих слов, архивиста чужих мыслей.

Интерес к пишущему — стремление читающего наблюдателя раскрыть для себя его замысел: кому адресуется сообщение и в чем оно заключается. Только через такой интерес, через многообразие его мотивировок, побуждений воспитываются желание, охота к самостоятельному письменному выражению собственных высказываний.

Быть заинтересованным в письме означает стремление ребенка к партнерству, собеседнику, соучастию в наблюдении за действующим лицом, к высказыванию своего мнения о проделанном. Стремление естественно переходит в намерение действовать, когда человека окружают свои знакомые люди, которые признают сделанный выбор самостоятельным и приемлемым.

Воспитать намерение выразить себя в рукописной записи для кого-то — это и есть смысл обучения грамоте как навыку социального общения.

Этот же уровень культуры ребенок должен воспринять, овладевая чтением. Для кого он читает — вот вопрос, требующий разрешения на практике. Эмоциональное обращение к слушателям — важнейший мотив в общении.

Если ребенку внушат, что он передает чужую информацию, скрытую за текстом, — он сразу оценит себя плохим, ненадежным, никчемным информатором (ибо всегда есть лучшие). Если же он должен выразить свою волю, свое стремление, накладывая на текст свою интонацию, свою мелодию, он интересен, как и его сотоварищ, для других. Он говорит напевно сам вместе с другим. Это обстоятельство служит явным подтверждением неслучайности произведенного ими выбора в речи.

Идеал пишущих — собственноручно выразить в рукописной форме свою речь. Идеал читающих — узнать знакомое в незнакомом, изведать чувства новые, необычные. Занятия грамотой должны воспитать эти идеалы.

Главный закон движения в грамоте: от разобщенности к обращенности

Для процесса становления собственной речи противопоказана возможность разобщения действующих лиц, и тем более их разобщенность.

Избираемые способы обучения в любой области практики не должны препятствовать желанию ребенка обращаться к детям. (Именно собственного желания, а не выставленного кем-то другим как требуемое действие.) Непринужденность общения — собственный выбор и того, с кем быть, и того, с кем не быть. Такому выбору сопутствует собственная речевая инициатива. В противном случае речь становится обязательной, официальной, нежелательной, несобственной. Этого воспитатели детей обязаны избегать.

...Содержание жизни детей многомерно. Нужны годы, чтобы, организовав жизнь, получить ряд малосвязанных друг с другом форм активности. Ведь ребенок не способен насилием сам ограничить свои возможности и получить в итоге полугодовую или годовую задержку в психическом развитии.

Надо признать тот факт, что за последние десятилетия в большинстве детских садов, особенно в больших городах, мы можем наблюдать именно этот результат общей заорганизованности. Осознанно или неосознанно, но со всех сторон взрослые стремятся ограничить формы выражения той содержательной возможности для детей действовать, от которой никто из детей сам никогда не откажется.

Николько не спасает положения часто декларируемый переход от «фронтального» к «личностноориентированному» подходу. Обычно в этом случае провозглашается, будто воспитателю надо видеть не то, что родит ребенка с другими «пятилетками» и «шестилетками», а то, что присуще ребенку сугубо лично. Приобщать не к тому, что может показаться ценным конкретному кругу людей в конкретном регионе и в определенное время, а к неким универсальным средствам жизнедеятельности. И, главное — чтобы под строгим «научным контролем» осуществлять индивидуальный подход воспитателя к индивидуальности ребенка, «научно определенной» учеными.

Увы, почти всегда такая «индивидуализация» на поверхку оказывается типологизацией. А педагогу в качестве палочки-выручалочки предлагается набор незатейливых рецептов по обслуживанию каждого типа детей. Вместо культивирования опыта наблюдения за реальностями детства педагогу навязывается набор параметров, по которым он должен сортировать своих подопечных. Будто перед

ним не нормальные люди, а особи с различными «отклонениями», нуждающиеся в своевременной коррекции.

Идеал большинства авторов подобных концепций — учет и контроль, «паспортизация» уже не только физических, но и психических достоинств каждого ребенка и каждого воспитателя. И чем подробнее каждый из них разобран по косточкам тестированиями и анкетированиями — тем якобы подход «личностноориентированней»...

Стремление многих психологов и педагогов «разложить» жизнь детей на составляющие компоненты (интеллектуальную, эмоциональную, личностную...) приводит не к желаемому «синтезу», а к тому, что жизнь детей начинает восприниматься взрослыми как мозаично-разрозненная. Закрепление такого представления выражается в разработке методических приемов, направленных на развитие лишь отдельных сторон психики ребенка (например, тренировка внимания, формирование сенсорных эталонов, развитие мышления или произвольного поведения). Эти же представления заставляют «признать», что между различными видами деятельности (музыка, рисование, чтение и т.д.) не существует прямой связи и они лишь «специфически» развиваются ребенка.

Другими словами, деятельно-практическое отношение детей к миру якобы не представляет собой целостной системы, определяющей поведение ребенка.

Но такое понимание несправедливо по отношению и к детям, и к языку. Разве родной язык, которым дети уже овладели, не есть самое деятельное и самое мировоззренческое отношение, доступное им без всякой внешней регламентации?

Большинство авторов педагогических концепций будто не подозревают, что *дети воспитываются, становятся человечнее благодаря действительности мысли, непосредственно, практически данной родным языком*.

Смысл нашей позиции можно высказать следующим образом.

Все дети способны овладевать родным языком. Значит, эта человеческая способность не должна быть утрачена ни в обстановке детского сада, ни в школьной обстановке, и все дети, каждый ребенок могут освоить образ грамотно действующего в данных условиях жизни человека.

Если это относится к языку, к родной разговорной речи, дети способны ее творчески воспроизводить, владея ею как осознанной и осмысленной обработкой действительности. И в их овладении родным языком никакие выученные словесные клише не заменят эмоциональной смысловой насыщенности речи.



Напомню в связи с этим формулировку А.Ф. Лосева, знаменитого философа и филолога: «Живой язык вовсе не состоит ни из каких правил, ни из каких исключений. Мы даже сами не знаем, какое огромное количество смысловых оттенков выступает в наших словах, и какое огромное количество этих оттенков должно заключаться в них, чтобы мог состояться самый обыкновенный разговор... Как бы мысль и язык ни различались между собой, они являются только разными сторонами одной и той же действительности. Надо только уметь объединить понятие жизни и самое жизнь»*.

Если такое объединение происходит, в детском сообществе и «возникает тот творческий продукт, который тут же стремится опять вернуться к действительности, но уже не к хаотически тягучей, но к действительности, получающей ту или иную творческую переработку и способной переделываться согласно тем или иным общественнолическим принципам»**.

Без роста самосознания не получается грамотного человека. Грамотным не может стать тот, кого хотят «сделать» грамотным. Грамотным будет тот, кто сам хочет стать и быть грамотным.

Культура принадлежит народу. И детям тоже

В XXI веке неизбежно будет меняться отношение к возможностям каждого человека овладеть основами культуры (а не просто ее «техническими навыками»). Детям надо стать не просто русскоговорящими людьми, а русскими людьми с русской культурой. В первое десятилетие дети встречаются с людьми двух профессий — воспитателями садов и учителями начальных классов. Они профессионально помогут детям принять культурное наследие своего народа.

Резервные возможности детей и на седьмом, и на восьмом-девятом годах жизни достаточны, чтобы свое умение считать, читать и писать сделать привычным, общепонятным и общезначимым — осознать как новый горизонт видения своих возможностей. Дети ощущают, что эти возможности сложились у них в связи с особым характером их ближайшего окружения — ровесническим. Здесь в сравнении друг с другом знают, «кто есть кто» — в своих желаниях и интересах, в своих поисках и удачах.

Можем ли мы, обучающие, понимать своих детей: обучавшихся вместе с нами — но не нами наученных (ведь они сами освоили

* Лосев А.Ф. О понятии языковой валентности / Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. Т.40. Вып. №5.

** Там же.

свои общечеловеческие возможности) — как воссоздателей самой практики умений вчитываться, вписываться, вговариваться и вслушиваться во все те жизненные обстоятельства, которыми для них стала их общая жизнь (включившая, между прочим, и все их отношения в семьях)?

Теперь мы можем сформулировать наши главные убеждения.

Первое. Возможно организовать такую педагогическую практику, через которую все без исключения дети входят в культуру своего народа, и каждый из них получает тот уровень общей культуры, который определен данным сообществом. У каждого ребенка сохраняются все человеческие качества, обусловливающие ход его нормального развития.

Второе. При этом каждый ребенок сам находит время для проявления своей уверенности в овладении языком и для своей способности к риску обращения к другим. Каждый ребенок открыт для нарождающейся ситуации общения настолько, что подхватывает ее и тем самым организует ее изнутри. Ситуации общения не регламентируются извне. Детская общность оказывается способной не только усваивать предлагаемые извне культурные ценности и отношения, но и инициативно порождает такие отношения в собственной жизни.

Третье. Педагог как носитель литературной разговорной речи культивирует разные сферы использования языка, задавая особые цели и способы работы. Он обусловливает появление взаимосвязанных речевых ситуаций, в которых дети по-разному строят свое поведение. Каждой сфере соответствует свой выбор лексических средств.

Для порядка попробуем сказать то же самое более научным образом. Проблемы изучения функциональной стороны языка широко обсуждаются в социолингвистике. Так, В.А. Авронин функциональную сторону языка рассматривает в трех аспектах:

- как общественную среду носителей данного языка,
- как сферу использования языка,
- и как практически осуществляемую говорящими языковую ситуацию.

Факт взаимодействия разных — устной и письменной — форм существования языка им рассматривается как одно из определений языковой ситуации.

В соответствии с этим, период начального обучения родному языку можно рассматривать как особую языковую ситуацию, где

формы организованного обучения воссоздают *оптимальную среду использования языка*.

Такой подход к языковой практике в образовании требует изменить способ предложения речевого материала. Прежде всего он предполагает широкое разнообразие в формах общения: общение одного-двух ребят со всем детским коллективом, групповое общение 4—6 человек; парное общение и индивидуальные формы работы.

Итак, если мы с вами, вопреки навязываемым представлениям, способны допустить, что культура родного языка не есть нечто чужое по отношению к детям, не то, что должно привноситься извне кем-то специфически образованным, тогда мы способны поверить и в то, что образцы культурных форм родного языка, разговорной литературной речи могут не только внушаться детям, но и порождаются естественным образом в самом общении между ними, в их взаимоотношениях.

А от взрослого в этом случае потребуется не стремление к утопическим целям, а некоторые усилия, чтобы нормальные взаимоотношения в детском сообществе сложились успешно и обнадеживающе для всех.

Заключительные комментарии

Каково оптимальное число детей в группе?

По ходу книги мы не упоминали об ограничениях относительно числа детей в группе, с которой работает воспитатель; для большинства наших читателей-воспитателей они не существенны.

Оптимальное число детей — 24, т.е. примерно столько, сколько и собирается в обычной группе детского сада. Более 25—28 детей в группе просто не должно быть по санитарно-гигиеническим нормам.

Хотя и 28 детей — приемлемое число. *Верхняя «педагогически допустимая» граница группы — 30 человек.* На деле такое существенное ограничение относится уже к начальной школе.

А вот нижняя граница не менее существенна — около 16 человек, т.е. мы не только не придерживаемся модного воззрения: «чем меньше детей, тем легче их учить», но полагаем, что маленькая детская группа или класс — особо сложная, проблемная ситуация для педагога. Ресурса и образовательного потенциала детского сообщества начинает не хватать для успешного «вытягивания» любой образовательной ситуации.

Характер работы с небольшой группой детей требует особого обсуждения. Многие предлагаемые в книге подходы потребуют корректировки.

Конечно, и в этом случае остается в силе наше утверждение, что в начальном обучении грамоте важнейшая задача педагога — культивирование оптимальной среды использования языка и насыщение детской жизни разнообразными родами занятий. Но решать эту задачу придется уже не только за счет потенциала группы ровесников.

Если речь идет о малокомплектной сельской школе или небольшой частной, напрашивается поиск форм разновозрастного общения.

А во многих случаях в жизнь детского коллектива воспитателю потребуется включать родителей и других взрослых, дополняя собственно педагогическую сторону своей работы общественно-педагогической. Яркие примеры такого активного общественно-педагогического поведения учителя можно найти в книгах Шалвы Амонашвили.

Эффект повторного хода

На утверждение социокультурной нормы ровесничества в нарождающемся поколении работает эффект *ротации педагогов* — повторного хода обучения детей.

В первый год главная трудность работы по-новому обычно обнаруживается в том, что многие педагоги не могут преодолеть себя и решиться на публичное обсуждение своей практики. Они отходят. Однако на второй год в работу включается обычно в полтора-два раза больше взрослых, чем в прошедшем. На третий год приходят те, кто общался с работавшими; число педагогов удваивается еще раз. А возврат в первый класс или возврат к младшим (средним) дошкольникам резко меняет отношение к профессии.

Именно в такой период возвращения — *ротации* — человек утверждается в своем новом качестве как профессионал. *Он убеждается в неповторимости детей, в невозможности повторить прошлую жизнь, в необходимости решать проблемы новых детей по-новому, не так, как с теми. И он обнаруживает в себе способность эти новые решения находить!* Экспериментальная ситуация (рискованная, героическая) переходит в нормальную, уверенную, и как раз старые (позапрошлые) подходы кажутся теперь безответственным экспериментированием над собой и детьми.

Уже давно нашу практику саму по себе сложно назвать экспериментальной: на протяжении последней четверти XX в. по ней воспитывались десятки тысяч детей, уже достаточно хорошо известны причины успеха и неуспеха в становлении новой практики. Но, конечно же, для каждой новой группы педагогов, берущихся переосмысливать свою профессиональную жизнь, освоение непривычных подходов становится личным экспериментом. В экспериментальной деятельности (при передаче информации об опыте) ее участники обезличиваются, усредняются, после нее надо *восстановить свое профессиональное лицо*.

Именно восстановление профессионального лица педагогов и можно считать инновацией. Ведь инновация — не сами по себе новые метод или манера, а органичное включение новшеств в круг привычной жизни; такое обновление существующих традиций, когда исчезает противопоставление старого-нового, хорошего-плохого, а возникает ощущение нормального, естественного, грамотного хода дел.

Подобный общественно-признаваемый эффект обновления традиции возможен только при условии обмена опытом усилиями самих педагогов. (А с другой стороны *инновацией* мы вправе считать само общественное признание в глазах воспитателей нового, ровеснического облика поведения детей.)

Потом наступает период адаптации уже нового профессионального лица учителя или воспитателя в его ближайшем окружении. Пройдя его, педагог оказывается перед выбором: имитировать свою причастность к инновации или испытывать себя повторно и еще раз по-новому, сознательнее, чем в первой попытке. *Это и есть путь осознанного профессионального (не в одиночку) самообразования педагогов без отрыва от детей, т.е. не академически.*

Еще раз — что показано и что противопоказано

За два года жизни в старшей и подготовительной к школе группах детского сада дети осваивают такой опыт, который позволяет каждому принять условия жизни и учебные цели, предлагаемые в школе. В основе этого — стабильный уровень работы воспитателей (и в целом педагогических коллективов детских садов).

Но это не снимает до конца проблему сотрудничества и согласия двух профессиональных служб и их представителей — учителей и воспитателей.

Возможно ли в определенном месте жительства наладить взаимное понимание сходства и различий в двух профессиональных сферах деятельности взрослых? Нужно ли детей ориентировать на различие детского сада и школы? Или детям при встрече со школьными условиями жизни важно обнаруживать сходство со своим общением с воспитателями в предшествующий год?

Тонкости решений этих вопросов могут уточняться в каждом месте по-своему. А мы попробуем еще раз подчеркнуть те вещи, которые одинаково важны и для воспитателей, и для учителей.

Пользуясь медицинским выражением, сформулируем проблему совместимости двух педагогических профессий так: что им показано и что противопоказано в налаживании жизни детей до семилетнего возраста и от семи лет до десяти.

Принципиально, что применение такой «медицинской оценки» в сфере педагогической работы не обязывает выбирать уникальные средства для оказания соответствующего влияния на ребенка и устанавливать особые персональные противопоказания.

Персональные противопоказания если и должны указываться, то в первую очередь для взрослых. Дети все способны достичь успеха.

Итак, что же противопоказано?

- Например, *детей не следует опекать ни жестко, ни мягко*. Тогда только они поймут, что желательно другим детям и

взрослым, и сами сделают выбор, реализующий как их, так и не только их собственные желания.

- *Во-вторых, противопоказано индивидуальное обучение.*

Этот момент надо особо подчеркнуть, учитывая то недоразумение, благодаря которому в околопедагогических разговорах «индивидуальный подход к обучению» понимается едва ли не как синоним внимания к личности ребенка и уважения к нему, едва ли не как идеал всякого обучения (разве что «труднодостижимый в силу объективных обстоятельств»).

Но перед нами не синонимы, а два принципиально разных, скорее противоположных явления. Ведь за индивидуальный подход педагог обычно берется не тогда, когда прозревает в растущем человеке уникальность его возможностей, а когда он обнаруживает недостатки в его обученности и берется их устраниять.

Разумеется, при этом вся инициатива оказывается в руках взрослого, только он понимает куда, зачем, по какой линии он тянет неуспевающего малыша. *А хваленое внимание педагога к индивидуальным особенностям ребенка (если оно и присутствует) направлено на то, как эффективнее манипулировать этими особенностями для направления деятельности своего подопечного в нужное русло.* Тем временем сам ребенок привыкает к характеру подобного индивидуального продвижения под неусыпным руководством взрослого, как привыкают к ходьбе на костылях.

Таким образом, достигая частных целей в обученности ребенка чему-либо, его превращают в образовательного инвалида, лишенного и веры в свои силы, и надежды на свои возможности. Отнимут у него «индивидуальные» костыли — и он вновь оказывается беспомощным и ни на что не способным.

Только отказ взрослых от регламентирующего индивидуального обучающего подхода к человеку открывает возможности для групповой инициативы детей при общем признании личных интересов каждого.

- *Детям «показано» быть в группе сходного возраста для поиска в своем ближайшем окружении определенного каждым для себя числа собеседников (а именно от четырех до восьми, в среднем шестеро). Тогда есть круг поиска для любого в этом кругу. Тогда появляется основа для удачных, содружественных выборов. В игре или в деле противопоказаны отношения несерьезные, неравноправные, быстро перерастающие в конфликтные. Они часто возникают при попытках взаимодействия с несходным*

возрастом, когда к младшим либо относятся снисходительно, высокомерно, либо оставляют их без шансов на успех.

- *Педагогу противопоказан конспект.* На так называемых учебных занятиях воспитатели часто следуют за конспектом в словах и действиях, работают по чьим-то разработкам, отодвигая внимание к общению на второй план. Этот обычай приводит к неправимому ущербу в жизни детей. К сожалению, школьные способы подачи уроков по разработкам однозначно ущербны относительно нормального детского общения — живого и непринужденного. «*Показано*» же обратное — привычка к наблюдению за происходящим с детьми, формирование за счет доверительного гостевого обмена опытом с коллегами способности к экспертным оценкам. Тогда возникают чуткость к детским инициативам, радостям и трудностям и готовность в зависимости от них изменять свои планы и намерения.

- Снимаются запреты на использование привлекающих детей вещей и инструментов, материалов и форм их применения. Например, освоение вязания веревок (макраме) и вязания спицами и крючком рекомендуется не только девочкам, но и мальчикам. Иначе говоря, противопоказано устанавливать разграничение сфер применения инициативных выборов по половому признаку.

- Для начинающих учиться читать неприемлема уравниловка перед текстом. Поэтому не следует практиковать перечитывание одного текста. Оно учит плохому представлению о себе и небрежной оценке других. Выбор по собственному желанию любой книги будет лучшим стимулом к чтению, к появлению надежды на успех у тех, кто его не ждет. Таких детей вначале не менее трети в группе. Они настоящие начинающие, которым надо сохранить всю инициативность их речи.

- *Достижение заданного извне результата не может достигаться чередой повторных действий, которые контролируются со стороны.* Ведь такое обучение исключает и заинтересованное наблюдение за процессом достижения результата, и сознательное усмотрение всех обстоятельств, предшествующих выбору и началу работы.

- Взрослому не следует забывать, что игровая групповая деятельность — лучшая (ий) форма (способ) обучения в этом возрасте.

- И главное, для процесса становления собственной речи противопоказана возможность разобщения действующих лиц и тем более их разобщенность.

*Приложение***Образовательный ресурс****дошкольников и атмосфера ожидания успеха***

*Комментарии к исследованию
под руководством А.В. Запорожца
и к их продолжению*

Тема «Образовательный ресурс детей дошкольного возраста» разрабатывалась в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР многие десятилетия по всем возрастам под руководством академика Александра Владимировича Запорожца. Исследования проходили и в обычных условиях, и в специально организованных условиях поискового типа как для детей, так и для взрослых. Учитывались разнообразные условия вживаемости детей в предложенные условия общения. Это проявлялось как в разговорах о выборе новых вариантов поведения (в том числе игр), так и осознанности, предусмотренности их выборов в речевых и мимических действиях, в позах и импровизационных формах самостоятельных действий.

У детей 4—7 лет в смене переходов от «начала жизни по-новому вместе с новой игрой и новым воспитателем» (им был педагог или психолог-исследователь) и до «встречи вдвоем нового участника игры в тех же условиях и игры с ним до понимания ее успешности всеми игравшими» были выявлены четыре этапа.

Первый — позволил связать наблюдения с возрастом детей, определиться в стремлениях «игроков» и оценках ими принятых обстоятельств, в степени их активности и говорливости. Было отмечено, как старший дошкольник (к 7 годам) обсуждает особую игру с придуманной для него игровой обстановкой («игрушкой»), ее правила и предлагаемую манеру обсуждения — уважительную и серьезную. Ребенок как гость был внимателен и к самой «игре», и к ее хозяйке. Привык к отсутствию каких-либо намеков на запреты в чем-либо.

На втором — осмыслилась выполнимость совместных действий при сохранении содружественности в общении. Ребенок проявлял по-разному внимательность в игре. Его комментарии бывают скорее

* Этот фрагмент из работы Е.Е. Шулешко показывает характер тех научно-психологических исследований, которые предшествовали пониманию главных ориентиров и разработке методических решений «ровеснической педагогики».

для себя. Охотно обсуждается (вместе, содружественно) каждое условие игры с «этой» игрушкой. Ребенок играет открыто, доверительно, вслух обговаривает свои выборы следующих действий. Не выходит за рамки признанных условий соглашения вести себя содружественно по условиям «игры».

Первые два этапа отличны от двух других.

На третьем — достигается чувство первого успеха. Возрастает деловитость в отношениях с партнером. Появляются громкие сопровождения удачливости. Звучат комментарии по жизни и для другого, и для себя. Общая громкая речь. Выявляется общий рисунок движений и действий в игре. Манера общения приближена к публичной.

Четвертый — организуется для того, чтобы подтвердить повторное умение играть в аналогичных условиях, *реализовывать нажитый здесь опыт как свою возможность оставаться таким же игроком и в новых условиях*. У ребенка появляются рассказы-воспоминания для друга-напарника и проговаривание вслух обстоятельств образа действия в новой «игре» с новой «игрушкой» и для себя, и для партнера. Им учитывается необходимый порядок действий и проговаривается называние места и очередности действий. Он проявляет согласие и одобрение при выборе вдвоем общего хода игры.

Так экспериментально выстраивался образ ребенка в старшем дошкольном возрасте психологами-исследователями в течение не менее 20 лет. Тщательность наблюдений за одним ребенком — стиль науки, стиль психологов. Регистрировалась не эффективность такой манеры общения взрослого и ребенка, а обнаруживались необходимые условия для появления произвольного, ожидаемого ребенком успеха.

...Вслед за А.В. Запорожцем я вел свои наблюдения за детьми этого возраста. Наблюдалась групповая деятельность детей и как семейная, и как организованная общественно (в детском саду). Каждая группа расходилась на полугруппы или на 3—4 группы, устанавливая свой состав по согласию одного или по признанию нескольких детей. В группах было и по 6—7 детей и по 3—4 ребенка, знающих друг друга по имени.

Выясняя, «сколько нас сейчас всего», количество всех пришедших определялось в кругу не по последнему порядковому числу от первого, а по тому, что было заявлено предположительно одним из них как начало обратного счета — пересчета. Это был счет для других. Назвавший большое число «всех» говорил стоявшему переди к нему спиной: «Ты теперь — *-надцатый*».

Когда пересчет достигал «последнего», он не мог назвать кого-то первым, так как перед ним спиной к нему стоял назначивший пере-

счет. «Кто же не пришел сегодня?» Называли. «С какого числа начать счет так, чтобы у нас был *первый*?»

Если и во втором пересчете не появлялся первый, тогда уже все знали, с какого числа начать говорить в кругу, кто из «надцати» скажет: «Первый!»

После третьего пересчета предлагалось посчитаться на чет-нечет «для себя», после паузы кто-то говорил «чет», а другой «нечет», и затем подряд шло второе именование каждым себя как члена пары. В конце этого учета предлагалось поменяться местами сначала «четам», потом «нечетам» за спиной, потом нечетам «впереди» чета.

В этой круговерти все расслаблялись и отдыхали, обретая ободряющий настрой. «По-местные» имена «отлипали» от личных после нескольких таких игр в начале каждого дня. Естественность поведения группы налаживалась в начале дня.

...К тому, что было описано сотрудниками и самим А.В. Запорожцем, можно прибавить и наблюдение за *тройственностью языково-речевых отношений*, и определенную динамику в их структуре.

Это, во-первых, *организация малых групп*, ведущих свой общий или деловой разговор, который налаживается в связи с понятной ситуацией в деле. Происходит поочередная смена позиций адресантов на адресатов и обратно.

Во-вторых, изменяются отношения реципиентов (воспринимающих) и респондентов (отвечающих). *Все имитационные игры детей построены так, что слушатель становится активным, призываю отвечающего (-ющих) более подробно выговариваться*. Отвечающие говорят намеренно для слушателей, которых они сами выбрали. Так строятся беседы по поводу несобственных двух рисунков-картин как бы на одну тему. И так же строятся переспросы по поводу «адресования», мест размещения рукописных и печатных букв на четырех таблицах.

В-третьих, *предыдущие отношения сменяются, дополняясь отношениями адресата-читающего и адресанта — и пишущего и читающего*. Что-то зная, пишущий (корреспондент) выделяет тему своего интереса знаками и условиями разгадывания знаков, а читающий, обращаясь к ним (к нему, к тексту), предлагает вариант своего понимания ситуации, вопрошая на языке уже понятных слов. В ответ он узнает о несогласии с ним или, наоборот, получает точную информацию. Она позволяет уточнить деловую ситуацию — игру и подойти к отгадке, напрямую получая точные ответы на точные вопросы через свою понятную речь.

Здесь нельзя не вспомнить тех, кто слушает диалог, — третьих лиц. Они создают атмосферу ожидания успеха.

Когда отгадывающие задуманное или «условно» записанное слово, накапливая информацию, уже знают, о чем было задумано или написано не по догадке, а как бы по разгадке — они заявляют, что знают отгадку. Загадчики соглашаются, и успех приходит к отгадчикам.

Такая словесная игра очень привлекательна и повторяется вновь и вновь. Дети выигрывают потому, что переводят образную основу в слуховую информацию: представляют ее как выслушанную из общего потока разговора своим собеседником. Респондент может стать корреспондентом — пишущим.

А между играющими «рождается» третий — с песочными часами *следящий* за ходом события, *впитывающий* состояние «быть между», т.е. *вписавшийся...*

Список использованной и рекомендуемой литературы

Букатов В.М. Шишель-мышель взял да вышел. Настольная книжка воспитателя по социо-игровым технологиям в старших и подготовительных группах детского сада с методическими разъяснениями, неожиданными подсказками и невыдуманными историями. СПб., 2008.

Букатов В.М. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников. М.; СПб., 2014.

Высоцкий В.Л., Терешкина Т.И., Юшков А.Н. Физкультура: педагогика общего успеха. СПб., 2006.

Ерикова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. М., 2006 (и последующие издания).

Игры для детского сада. Развитие талантов ребенка через игру. Иллюстрированный словарик социо-игровых приемов / Под ред. В.М. Букатова. СПб., 2009.

Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха: В 2 ч. СПб., 2007—2008.

Нагорная Л.Ф. Логопедические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? СПб., 2009.

Ручной уголок. Кн. 1. Про общую организацию жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе, их взаимоотношений вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности. Педагогические комментарии к кн. Е.Е. Шулешко «Понимание грамотности»: Сборник / Под ред. А. Русакова, М. Ганькиной. СПб., 2011.

Ручной уголок. Кн. 2. О методе содружественного овладения детьми письмом, чтением и счетом в связи с занятиями по разным родам деятельности. Педагогические комментарии к кн. Е.Е. Шулешко «Понимание грамотности»: Сборник / Под ред. А. Русакова, М. Ганькиной. СПб., 2011.

Самсонова Е. Г. О часах. О циферблате. СПб., 2013.

Филякина Л.К. Математические вариации. М.; СПб., 2011.

Филякина Л.К., Патрушина Т.П. Первоклассник на пороге школы. Советы учителю. Советы родителям. СПб., 2009.

Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Кн. 1. Условия успеха. Общая организация жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе, их взаимоотношений вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности. СПб., 2011.

Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Кн. 2. Метод обучения. Освоение детьми письма, чтения и счета в связи с занятиями по разным родам деятельности. СПб., 2011.

Шулешко Е.Е. Краткосрочная программа работы педагогов. Гостевой обмен опытом. М., 2015.

Юшков А.Н. Познавательный интерес и собственное дело детей. СПб., 2013.



Содержание

Форма и содержание: обратная перспектива. <i>Предисловие от редактора</i>	3
Предисловие от автора	8
О согласии, общей тайне и равноправии	10
Ожидания, умения, разговоры и привычки в жизни старших дошкольников.....	24
Этапы и свойства ровесничества	35
О социо-игровом стиле ведения занятий в связи со Среднесрочной программой работы педагога.....	51
Прием-принцип работы в малых группах	73
Содружественность действий и образ грамотно действующего лица.....	89
Речь и слух. Дружба и грамота.	101
Заключительные комментарии	115
<i>Приложение. Образовательный ресурс дошкольников и атмосфера ожидания успеха. Комментарии к исследованиям под руководством А. В. Запорожца и к их продолжению</i>	120
Список использованной и рекомендуемой литературы	124

Учебное издание

Шулешко Евгений Евгеньевич

**ДЕТСКАЯ ЖИЗНЬ НА ПУТИ СОГЛАСИЯ
И СОЦИО-ИГРОВОЙ СТИЛЬ ВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ**

Под ред. *A. Русакова*

Пособие составлено на основе кн. *Шулешко Е.Е. Понимание грамотности.*
Книга первая. Условия успеха. СПб., 2011.

Главный редактор *Т.В. Цветкова*

Серийное оформление обложки *М.А. Владимирская*

Корректор *Л.Б. Успенская*

Компьютерная верстка ООО «Образовательные проекты»

По вопросам оптовой закупки книг
издательства «ТЦ Сфера» обращаться
по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05.

E-mail: sfera@tc-sfera.ru

Книги в розницу можно приобрести
в Центре образовательной книги по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Ознакомиться с ассортиментом книг, наглядных пособий и заказать их
можно на сайтах: www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru, www.sfera-podpiska.ru

Издательский отдел: (495)656-70-33, 656-73-00, (499)181-09-23

Рекламный отдел: (495) 656-75-05, 656-72-05

ISBN 978-5-9949-1348-2

Сертификат соответствия № РОСС RU.MH08.H25252
с 02.02.2015 по 01.02.2018 № 1604122

Подписано в печать 19.11.15. Формат 60×90 $\frac{1}{16}$.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 8,0. Тираж 4200 экз.
Заказ №

ООО «Образовательные проекты»

195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а.
Тел./факс: (812) 444-38-62, e-mail: osvita-spb@narod.ru
сайт www.setilab.ru

ООО «Творческий Центр Сфера»
129226, Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Издательство «ТЦ Сфера» представляет новинки



ПО СТУПЕНЬКАМ К ЗВУКУ Формирование звукопроизношения у ребенка с ОВЗ

Авторы — Кучмезова Н.В., Лигостаева И.А.

В книге предлагаются занятия по формированию звукопроизношения у детей 3—5 лет с ОВЗ. Материал построен с учетом принципа от простого к сложному, задания представлены в игровой форме.

Книга адресована учителям-логопедам, дефектологам, воспитателям и родителям.



ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЕ СООБЩЕСТВО: РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

Авторы — Майер А.А., Файзуллаева Е.Д.

Материалы учебно-методического пособия представляют, с одной стороны, рефлексию парадигмальных изменений в образовании в аспекте эволюции педагогического взаимодействия воспитателя с детьми, с другой — на основе систематизации и обобщения закономерностей, принципов и технологий рефлексии задают направления развития рефлексивных практик в образовательной деятельности педагога с детьми.

В основе данных практик лежат детско-взрослая общность, со-бытийность и совместная деятельность как условие, форма и механизм развития дошкольного образования.



ПОЧЕМУЧКИ: Комплексная программа группы кратковременного пребывания для детей 3—5 лет

Под ред. Н.В. Микляевой

В книге представлена программа для групп кратковременного пребывания (ГКП), составленная на основе системно-деятельностного подхода к взаимодействию с детьми с учетом ФГОС ДО и программы дошкольного образования «На крыльях детства».

Приведены модели интеграции образовательных областей и видов детской деятельности, перспективно-тематическое планирование по основным направлениям развития ребенка, организованная образовательная деятельность (педагогические ситуации, игры-занятия и др.) для детей младшего дошкольного возраста.



По вопросам приобретения книг обращайтесь по адресу:
129226, Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, к. 3,
Тел./факс: (495) 656-75-05, 656-72-05.
E-mail: sfera@tc-sfera.ru; Сайты: www.tc-sfera.ru (книги),
www.apcards.ru (открытки), www.sfera-podpiska.ru (журналы).