

**Н. А. Короткова**

**Образовательный процесс  
в группах детей  
старшего дошкольного  
возраста**

*2-е издание*



**ЛИНКА-ПРЕСС**  
Москва, 2012

УДК 372.3/4  
ББК 74.102  
К 68

**Короткова Н. А.**

**К 68** Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. 2-е изд. — М.: Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2012. — 208 с.

В данной работе рассматриваются подходы к организации образовательного процесса в детском саду. Предлагается особая форма проведения занятий (в противовес школьно-урочной) — совместная непринужденная партнерская деятельность взрослого с детьми, в наибольшей мере способствующая развитию дошкольников; обосновывается подбор основных культурных практик, родственных игровой деятельности и составляющих вместе с ней каркас образовательного процесса (чтение художественной литературы, продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность), рекомендуются варианты подбора развивающего содержания для них, раскрываются способы их организации.

Книга предназначена для воспитателей детских садов и педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста в других учреждениях образования и культуры, для студентов дошкольных отделений педагогических колледжей и ВУЗов, для специалистов в области дошкольной психологии и педагогики.

ISBN 978-5-8252-0057-6

© Н. А. Короткова, 2007

© «Линка-Пресс», 2007

## СОДЕРЖАНИЕ

От автора .....	5
<b>Глава 1. Организация образовательного процесса в дошкольных группах .....</b>	<b>7</b>
Подходы к образовательному процессу в детском саду .....	7
Психологические основания конструирования образовательного процесса в детском саду	16
Модель образовательного процесса .....	26
Особенности организации занятий в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми .....	33
<b>Глава 2. Чтение художественной литературы</b>	<b>40</b>
Развивающие функции художественной литературы .....	40
Основания подбора художественных текстов ....	47
Художественные произведения как смысловой фон для других культурных практик .....	57
Организация чтения художественной литературы	64
Рекомендательный список для чтения в старшей группе .....	69
Рекомендательный список для чтения в подготовительной группе .....	76
<b>Глава 3. Продуктивная деятельность .....</b>	<b>82</b>
Развивающие функции продуктивной деятельности .....	82
Основания подбора содержаний для продуктивной деятельности .....	89

Организация совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми .....	103
Самостоятельная продуктивная деятельность детей: материалы и образцы .....	108
<b>Глава 4. Познавательно-исследовательская деятельность .....</b>	<b>118</b>
Развивающие функции познавательно-исследовательской деятельности .....	118
Культурно-смысловые контексты для познавательно-исследовательской деятельности .....	121
Организация совместной познавательно-исследовательской деятельности взрослого с детьми .....	127
Коллекционирование (классификация).....	141
Опыты (экспериментирование) .....	158
Путешествия по карте .....	166
Путешествия по «реке времени» .....	178
Материалы для самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности детей .....	189
<b>Глава 5. Алгоритм тематического планирования .....</b>	<b>195</b>

## ОТ АВТОРА

В современных детских садах меня многое не устраивает. Образовательная работа с детьми 5—7 лет все больше становится похожа на обучение в школе. Традиционно отведенные обществом для дошкольников культурные практики (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская деятельности, чтение художественной литературы), призванные формировать ребенка как инициативного и самостоятельного субъекта активности, вытесняются занятиями-уроками, которые даются по школьной технологии.

Эта книга — в некотором роде мой проект идеального детского сада, как я его себе представляю. Семинары с воспитателями, опытно-экспериментальная работа показали, что проект отнюдь не утопичен. Действительно, многое можно сделать, чтобы жизнь ребенка в детском саду стала более осмысленной и интересной, а образовательный процесс — более эффективным.

В основу текста (главы 2—5) положены опубликованные ранее в разные годы отдельные статьи, в значительной степени доработанные и дополненные для данного издания. Собранные вместе и сопровождаемые обоснованием (глава 1), они должны дать более объемное и ясное представление о том, как я предлагаю организовать образовательный процесс в детском саду.

В книге я рассматриваю организацию основных культурных практик дошкольников, за исключением игровой деятельности. Дело в том, что игра — это слишком обширный предмет, не вмещающийся в формат

данной книги (к тому же у меня были возможности выразить свою позицию относительно игры в многочисленных публикациях).

Несмотря на то, что речь идет о группах детского сада, все предлагаемые рекомендации могут быть использованы в работе с группами старших дошкольников и при других учреждениях образования и культуры.

Но все же основная масса старших дошкольников пока еще посещает детские сады. Хочется верить, что так будет и дальше, и школа с ее совершенно иным укладом не втянет в себя детей 5—7 лет под предлогом «предшкольного образования». Я считаю, что ребенок до 7 лет нуждается в особом образовательном пространстве, отличающемся и от узкой домашней обстановки, и от школы. Такое пространство — хороший детский сад.

Представленный здесь подход к образовательному процессу при моем непосредственном участии отрабатывался в течение нескольких лет в московских детских садах № 1933 (в 1996—1998 гг.) и № 2301 (в 1997—2006 гг.). Пользуясь случаем, хочу выразить свою признательность коллективам этих детских садов и в особенности старшим воспитателям — Ольге Александровне Головановой и Галине Владимировне Глушковой, которые с неподдельным интересом и энтузиазмом отнеслись к моему проекту.

*Сентябрь 2007 года*

## Глава 1 | Организация образовательного процесса в дошкольных группах

### Подходы к образовательному процессу в детском саду

Современные подходы к организации образовательного процесса в детском саду имеют глубокие корни в истории дошкольной педагогики. Действительно, на всем протяжении существования общественного дошкольного образования этот вопрос решался разными способами, отзвук которых мы ощущаем и сейчас.

В сущности, можно говорить о трех подходах к этому вопросу.

Первый заключается в понимании дошкольного образования как пропедевтики школьного обучения в прямом смысле. Специфичность образовательного процесса в детском саду не выступает как таковая. Ключевым оказывается вопрос о преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. Академические учебные предметы и их совокупность, представленные в простых начальных содержаниях, составляют «тело» образовательного процесса в детском саду. Каждый из учебных предметов (занятий в детском саду) существует сам по себе, вне связи с другими, и разворачивается в логике последовательно усложняющихся содержаний определенной отрасли знания (математики, основ грамоты, экологии и пр.). Несмотря на то, что этот школьный подход подвергался существенной критике на всех этапах существования дошкольного общественного образования, он чрезвы-

чайно живуч, представлен в современных отечественных и зарубежных дошкольных программах. По существу, этот подход направлен не на обеспечение развития и полноценной жизни дошкольника, а на облегчение работы школьного учителя, к которому придет «подготовленный» к школе ребенок. Распространенность этого подхода в настоящее время объясняется массовым запросом — подготовкой детей к обучению в «хорошей» школе.

Второй подход к организации образовательного процесса в детском саду связан с объединением и выстраиванием занятий дошкольника под единым радикалом, который в современной психологии называют задачей возрастного развития.

Предтечей такого подхода была система дошкольного общественного образования Ф. Фребеля, впервые организовавшего в первой половине XIX века образовательное учреждение для дошкольников под названием «Детский сад».

В эпоху донаучной психологии Ф. Фребель во многом предвосхитил современные представления детской психологии о развитии ребенка и самоценности дошкольного детства. Возрастная задача понималась Ф. Фребелем как гармоническое развитие внутреннего мира ребенка, совпадающего в своей дифференциации с многообразием природного и духовного мира.

В его системе все занятия с дошкольниками выстраивались под единым знаком игры — активности, позволяющей развернуть и дифференцировать внутренние задатки ребенка, перевести его от симбиотического единства с матерью к самостоятельности и взаимодействию со сверстниками. В представлении Ф. Фребеля, игра, как естественная активность ребенка, выражает его внутренний мир и в то же время, как универсальное средство развития, репрезентирует многообразие внешнего мира.

Целостность образовательного процесса в детском саду задавалась Ф. Фребелем через игру как по вертикали (усложнение игр с возрастом), так и по горизонтали (набор разных типов игр для каждого возраста). Игра ребенка поддерживалась и дифференцировалась за счет двух факторов: 1) специально разработанного предметного материала, позволяющего, по мысли Ф. Фребеля, в простой форме моделировать все многообразие связей и отношений природного и духовного мира; 2) эмоционального и речевого сопровождения взрослым детской деятельности, задающего осмысленность предметным действиям.

К сожалению, весьма тонкая система Ф. Фребеля не выдержала проверки массовой практикой: она выродилась в формальные занятия за партами с игровым материалом по стандартным образцам действия для всех детей. Одухотворенность этих занятий, которая должна была задаваться эмоциональным единением взрослого с ребенком, исчезла, поскольку именно эта часть системы не могла быть алгоритмизирована, и умерла вместе с ее создателем.

Реакцией на выхолощенную систему Ф. Фребеля стало создание М. Монтессори новой системы образования дошкольников на рубеже XIX—XX веков. В этой системе мы обнаруживаем упрощение и сужение «задачи возраста» до сенсорного и сенсомоторного развития (ориентации в физических свойствах предметного мира); собственно психическое развитие (то есть развитие сложных психических функций, таких как воображение, мышление) М. Монтессори выводит за пределы дошкольного детства.

Целостность образовательного процесса (или, скорее, образовательного пространства) в системе М. Монтессори задается совокупностью предметных материалов, охватывающих все виды сенсорики и неизменных на всем протяжении дошкольного возраста.

ста. С этими материалами ребенок действует методом проб и ошибок, нащупывая через автодидактизм материала разнообразные сенсорные ряды. Все содержание образовательного процесса сводится к простому сенсомоторному упражнению-исследованию. Заметим, что исчерпание ребенком исследовательского потенциала автодидактического сенсорного материала происходит уже в младшем дошкольном возрасте; старшие дети обречены на бесконечный круг упражнений с освоенным материалом.

Достигаемая в результате изоэссенность сенсорных дифференцировок разной модальности никак не используется в обычной жизни ребенка, более того, она, по-видимому, никогда не понадобится ему и в будущем.

Надо сказать, что выстраивание образовательной программы под единую задачу возраста, понятую как развитие той или иной отдельной психической функции, способности, хотя и делает программу целостной, но несет в себе опасность значительного ограничения жизненного материала, обрубания его под определенную способность, психическую функцию, неучета разных видов деятельности дошкольника, каждый из которых открывает свои развивающие горизонты. Этот подход приводит к утере осмысленности образовательного процесса, сведению занятий к однообразным изоэссенным искусственным упражнениям выбранной способности. Содержание упражнений задается как стандартное, единое для всех детей.

Третий подход связан с так называемой «Новой школой» — с развернувшимся в первой трети XX века движением против формализованного академического школьного обучения, построенного на словесных методах (Ж.-О. Декроли в Бельгии, Дж. Дьюи в США, немного позже — С. Френе во Франции). Суть этого

направления — придание целостности и осмысленности образовательному процессу через сближение его с реальной жизненной практикой детей. Оно захватило и дошкольное образование, как бы противопоставляясь выхолощенной системе Ф. Фребеля, а в дальнейшем — искусственной, сужающей детские горизонты системе М. Монтессори.

В рамках этого подхода приоритеты изменились: возрастные развивающие задачи были подмяты стихийным жизненным опытом, детскими интересами, растворены в них.

Так, например, в системе Ж.-О. Декроли (которого можно считать пионером этого направления) образовательный процесс складывался из триады: практическое наблюдение — ассоциация — конкретное выражение. При том, что основной задачей дошкольного возраста Ж.-О. Декроли считал развитие сенсорных способностей, сенсорный материал в его системе (в отличие от педагогики М. Монтессори) не был абстрактным, а включался в естественные жизненные содержания. Это был реальный предметный материал или карточки с рисунками, представляющими различные жизненные эпизоды, понятные дошкольникам (например, дети, играющие в мяч: желтого, синего, красного цвета).

Наблюдение, связанное с таким картиночным материалом или реальными предметами, переходило в «ассоциацию» — связывание с реальным личным опытом детей, а затем в стадию конкретного «выражения» — использование наблюдаемых и ассоциированных свойств в таких видах активности, как сенсомоторная игра (сортировка, группирование карточек, предметов), конструирование, рисование и т. п.

Поставив во главу угла детский интерес, Ж.-О. Декроли столкнулся с трудноразрешимой задачей сопряжения индивидуальных интересов и работы группы

детей. В итоге произошло смещение от личных интересов ребенка к интересам «большинства бельгийских детей», и далее к «интересам всех детей» данного возраста. Непосредственный «интерес» конкретного ребенка уступил место так называемым «центрам интереса» — совокупности тем, как будто бы отражающей интересы всех детей данного возраста, и «проработке», развертыванию каждой темы в комплексе разных деятельности (игры, конструирования, рисования, труда).

Такая система организации образовательного процесса в детском саду получила широкое распространение в практике дошкольного образования во всем мире (среди последователей Дж. Дьюи такой подход именовался «методом проектов»). В отечественной дошкольной педагогике она была ведущей в 30—50-е годы XX века, до тех пор пока в начале 60-х годов не были введены обязательные обучающие занятия в детском саду.

Заложенный в системе Ж.-О. Декроли (и аналогичных ей) переход в освоении реальности от «Я — к миру», от простого ближнего окружения ребенка к более широкому (семья — город — страна), определил набор стандартных тем для дошкольников. Задача детского сада сместилась с развития психических способностей (или основной психической способности) к ознакомлению с окружающим миром, расширению детских представлений с «проработкой» их в стандартном же «комплексе» деятельности (игра — рисование — конструирование), а в дальнейшем и к чистому преподнесению информации на занятиях (в отрыве от детской активности).

Таким образом, при переходе в массовую практику и эта система приобрела формализованный и выхолощенный характер.

Все эти имевшиеся в истории подходы к организации образовательного процесса в детском саду с те-

чением времени потеряли свою систематичность и «живой дух» их создателей, личная история которых тесно связана с более широкими областями философии, психологии, медицины, а не только с педагогикой. Но частично они отзываются в современных дошкольных образовательных программах.

Последние, по большей части, представляют собой мозаичную картину, где занятия с детьми выделяются по совершенно разным основаниям, неся печать всех означенных выше подходов.

Так, в образовательном процессе сосуществуют: 1) занятия, направленные на развитие отдельных психических функций, строящиеся в логике искусственно изолирования данных функций (например изолированных методически разработанные занятия по развитию речи, сенсорных способностей); 2) занятия, строящиеся в логике школьного учебного предмета (математика, подготовка к освоению грамоты, экология, и даже риторика и информатика); 3) занятия, направленные на формирование технических умений и навыков, специфичных для определенного вида деятельности, в логике их усложнения (изобразительная деятельность, конструирование); 4) занятия, направленные на расширение представлений, знаний (ознакомление с окружающим миром, с художественной литературой).

Во всем этом разноплановом конгломерате занятий теряются задачи возрастного развития, возникают непродуктивные дублирования, пересечения содержания, а главное, жизнь детей становится похожа на калейдоскоп с быстро сменяющимися картинками-занятиями, зачастую бессмысленными для самого ребенка.

Эта лоскутность, мозаичность образовательного процесса, по-видимому, отражает особенности современной культуры и тенденцию к специализации научного знания. Действительно, на смену большим пе-

дагогическим системам, целостность которых задавалась Автором, пришли составляемые авторскими коллективами (с большим числом участников) образовательные программы, где каждый раздел — плод работы узкого специалиста-предметника. Ни один из них не стремится увидеть то целое, в которое он вкладывает свою часть. Специалист-предметник желает только одного — вложить как можно больше своего содержания (в пределе — свою кандидатскую, а то и докторскую диссертацию) в программу, не соотносясь с другими разделами (остальными авторами, которыми движет то же стремление).

Отсюда — пересечения, а также «флюсы» в сторону какой-либо сферы знания (в зависимости от статуса того или иного автора в коллективе).

Раздутость современных программ переходит всякие границы разумного; собранное в них содержание физически невозможно втиснуть в ограниченное время, проводимое дошкольниками в детском саду. Более того, не учитываются человеческие возможности воспитателя: если автор раздела посвящает всю жизнь научной разработке своей проблемы, то сумма всех этих разработок в их тонкостях и изощренности не может вместиться в сознание одного-единственного человека (ведь получается, что рядовой воспитатель должен чуть ли не превосходить по уровню знаний каждого из отдельных специалистов, составляющих авторский коллектив).

Подводя итог нашего анализа, мы зафиксируем два момента.

Во-первых, ставка на единую задачу возраста, понятую как развитие одной психической функции или способности, приводит к выхолащиванию содержания занятий с детьми, сведению их к искусственным формализованным упражнениям; ставка на осмысленность и детский интерес связана с утерей развивающей

задачи, подменой ее простым ознакомлением детей со стандартным набором явлений окружающей жизни.

Во-вторых, переход от Автора программы к коллективному авторству имеет следствием «разорванность» образовательного процесса и самого ребенка в нем, так же, как и растерянность воспитателя, призванного реализовывать этот практически неисполнимый документ.

Выход из этой ситуации нам видится только в следующем.

Программа образовательного процесса в детском саду должна быть исключительно рамочной, лаконичной, содержащей в себе, с одной стороны, нормативные целевые ориентиры (описание возможных возрастных достижений детей), а с другой — описание общей модели образовательного процесса — стратегических принципов его организации. Конкретные методические рекомендации, определяющие тактику образовательного процесса, должны быть вариативны, представлены для выбора воспитателем.

Воспитатель должен стать по крайней мере соавтором целостного образовательного процесса в детском саду, создавая эту целостность под свою группу, учитывая особенности развития и конкретные интересы детей.

Только в этом случае может быть достигнута задача возраста (как общая тенденция развития) одновременно с обеспечением осмысленности деятельности для детей, связи занятий в детском саду с реальной жизненной детской практикой.

Заметим, что такой подход в идеале требует коренного изменения в системе подготовки воспитателей (в настоящее время дошкольных педагогов готовят не для работы с детьми, а для работы по методикам), а также разработки программных документов нового формата.

## **Психологические основания конструирования образовательного процесса в детском саду**

### *Взаимосвязанные культурные практики против разделенных учебных предметов*

Из психологических концепций развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже и др.) и конкретных психологических исследований следует, что основное новообразование дошкольного возраста — появление у ребенка внутреннего мира и его дифференциация (воображение, идеальные ориентирующие образцы, первичные этические инстанции, рефлексия — осознание своих переживаний, самооценка). Для самого ребенка-дошкольника, если следовать возрастной периодизации Э. Эриксона, жизнь окрашена чувством «все возрастающей инициативы».

На протяжении дошкольного возраста изменяются интеллектуальная и мотивационная составляющие деятельности ребенка в направлении: 1) от ситуационной связанности внешним полем к отрыву от него, к идеаторной обусловленности действия (к поведению, определяемому внутренними целями); 2) от процессуальной мотивации к мотивации достижения определенного результата.

Обе составляющие в плане характеристики ребенка как субъекта собственной активности могут быть сведены в понятие «замысла», включающего, с одной стороны, интеллектуальный компонент (замыслить — построить идею будущего действия), с другой — мотивационный компонент (иметь намерение воплотить эту идею в действии).

Одновременно с усложнением внутреннего мира отмечается дифференциация инициативы — активности дошкольника: вычленяются ее разные сферы, которые можно обозначить как творческую, созидательную, познавательную и коммуникативную инициативы.

В движении ребенка от ситуативной активности к действиям, определяемым разнообразными инициативными замыслами, прослеживаются последовательные качественные этапы: 1) опробование себя во внешнем поле, когда еще не оформился замысел как таковой, не вычленились для самого ребенка сферы инициативы (в 2—3 года); 2) появление артикулированного (осознаваемого и словесно оформленного) замысла и опробование своих идей в разных сферах (в 3—5 лет); 3) подчинение действий артикулированному (осознаваемому) устойчивому замыслу, отчетливое субъективное расчленение сфер инициативы (в 5—7 лет).

К семи годам для деятельности нормально развивающегося ребенка характерны представленная во внутреннем плане цель и четко артикулированный замысел, воплощающиеся (реализующиеся) во вполне определенном, намеченном заранее продукте (результате). Обозначенные выше сферы инициативы отчетливо разграничиваются, дифференцируются, что находит свое отражение не только в ясных намерениях, но и в устойчивых интересах ребенка («Люблю рисовать, строить, играть» и т. п.).

Эти черты целостного образа ребенка к концу дошкольного детства могут выступать как возрастные нормативы и одновременно как целевые ориентиры для работы воспитателей детского сада<sup>1</sup>.

Наметив ориентиры, мы должны далее определить, чем надо заполнить образовательный процесс в детском саду, чтобы ребенок мог нормально развиваться в обозначенном направлении.

---

<sup>1</sup> Подробнее о нашем понимании возрастных нормативов см.: *Короткова Н. А., Нежнов П. Г.* Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников // *Ребенок в детском саду.* 2005. № 3—4.

Следует отметить, что существует противоречие между психологическими концепциями и преобладающим в настоящее время педагогическим подходом к организации образовательного процесса в детском саду.

В общих психологических концепциях развития ребенка (Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Э. Эриксон и др.) выделяется игровое отношение дошкольника к действительности как ведущее. Но это ведущее отношение не сводится только к сюжетной игре, как это обычно понимают педагоги.

Мы исходим из того, что основная характеристика дошкольного возраста — игровое отношение к миру в широком смысле прагматичности, процессуальности действия. Весь возрастной диапазон — это время трансформаций игрового отношения: от некоторого непосредственного единства деятельности к ее дифференциации.

Действительно, многочисленные конкретные психологические исследования свидетельствуют о метаморфозах глобального игрового отношения на протяжении дошкольного детства. Постепенно из процессуальной игры вычлениаются так называемые «детские деятельности», которые в младшем дошкольном возрасте (3—5 лет) тесно сопряжены с ней: процессуальные игра-рисование, игра-конструирование, игра-исследование (Л. С. Выготский, Е. А. Флерина, А. Н. Поддьяков и др.).

К старшему дошкольному возрасту в деятельности ребенка возникают и упрочиваются разные мотивирующие моменты, акцентирующие либо смысл действия (собственно сюжетная игра), либо возможности преобразования предмета действия (исследование-экспериментирование), либо цель-результат (рисование, конструирование). Иными словами, дифференцируются, отчетливо разделяются виды деятельности, по словам Д. Б. Эльконина, «родственные игре».

Замыкая слишком рано начальную и конечную точки возраста, не дав ребенку времени прожить этот необходимый этап трансформаций игрового отношения к миру, то есть задавая извне требования узкой целенаправленности через жесткую внешнюю «учебную» организацию деятельности, мы слишком ограничиваем возможности самореализации дошкольника и освоения им мира в его многообразии.

Вместе с тем в современных дошкольных программах реализуется, главным образом, учебный подход (особенно в группах старшего дошкольного возраста), испытывающий прямое воздействие школьной системы: образовательный процесс как сумма изолированных учебных предметов, осваиваемых на специальных занятиях-уроках, формализованных, с преобладанием пассивного восприятия информации.

Попытки привести этот подход в соответствие с психологическими концепциями развития и придать специфичность и целостность образовательному процессу в детском саду сводятся либо к исключительно декларативному принятию тезиса «развитие и обучение дошкольника через игру», либо к искусственному наложению сюжетного игрового контекста на все занятия с детьми на каждом из этапов дошкольного детства, что в корне противоречит возрастным тенденциям к дифференциации видов деятельности и даже может приводить к стагнации развития и регрессу.

Практическая дошкольная педагогика и разработчики образовательных программ, как правило, исходят из резкого деления: игра (сфера свободы ребенка) — жестко регламентированные учебные занятия (сфера господства взрослого), причем последние занимают основное место в образовательном процессе по объему отведенного для них времени. При таком подходе игра как специфическая развивающая деятель-

ность дошкольника выпадает из образовательного пространства, превращаясь в «чистый» досуг.

Опираясь на изложенные выше психологические основания, мы должны заменить привычное для современной дошкольной педагогики разделение «игра — учебные занятия», приводящее к разрыву целостности образовательного процесса, на более психологичную и соответствующую возрасту структуру: игра и родственные ей виды деятельности.

По сути, «интрига» возраста состоит в столкновении изначального игрового — процессуального (непрагматичного) отношения ребенка к реальности (опробования себя в ней) с дифференцированными, идущими от взрослого видами деятельности, требующими специфических средств-способов, и в постепенном (без форсирования) «разламывании» диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы).

Эти идущие от взрослого виды деятельности, в отличие от собственной активности ребенка, мы будем называть *культурными практиками*.

К ним мы относим *игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую деятельность и коммуникативную практику* (последняя в дошкольном возрасте выступает как взаимодействие игрового или продуктивного, или исследовательского характера).

Именно в этих практиках появляется и обогащается внутренний план действия, оформляется замысел, который становится артикулированным (словесно оформленным, осознанным), и осуществляется переход от изначальной процессуальности к результативности (воплощению артикулированного, оформленного замысла в определенном продукте — результате).

Родственность игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельностью заключается

в том, что все они имеют моделирующий (репрезентирующий) характер по отношению к реальности.

Каждая из культурных практик, особым образом моделируя реальность, по-своему «прорывает» первоначальную ситуационную связанность и процессуальность ребенка.

Так, сюжетная игра переводит внешнее действие во внутренний план «замысливания», но в максимальной степени сохраняет и провоцирует игровое отношение как процессуальное (вне результативности) отношение к миру. Сюжет игры — это, в конечном итоге, виртуальный мир возможных событий, который строится по прихоти играющих и не имеет результативного завершения.

Продуктивная деятельность, моделирующая вещный мир, в максимальной степени требует изменения игрового (процессуального) отношения, поскольку связана с реальным преодолением сопротивления материала в ходе воплощения замысленного — создания реального продукта-результата с определенными критериями качества.

Познавательная-исследовательская деятельность как культурная практика, суть которой в вопрошании — как устроены вещи и почему происходят те или иные события, — требует перехода к осознанному поиску связей, отношений между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как своеобразного результата деятельности.

Коммуникативная практика, осуществляемая на фоне игровой, продуктивной, познавательной-исследовательской деятельности, требует артикулирования (словесного оформления) замысла, его осознания и предъявления другим (в совместной игре и исследовании) и задает социальные критерии результативности (в совместной продуктивной деятельности).

Из сказанного видно, что культурные практики взаимодополняют друг друга в формировании общего движения ребенка к оформленному замыслу и его результативному воплощению.

Освоение культурных практик способствует дифференциации сфер инициативы ребенка: как создающего волевого субъекта (в продуктивной деятельности), как творческого субъекта (в игровой деятельности), как исследователя (в познавательной-исследовательской деятельности), как партнера по взаимодействию и собеседника (в коммуникативной практике).

Состав культурных практик, необходимых для развития дошкольника, был бы неполным, если бы мы не ввели еще одну *особую культурную практику — чтение детям художественной литературы.*

Действительно, художественная литература как особого рода моделирующая (репрезентирующая) реальность система является универсальным развивающим средством. Для дифференциации внутреннего мира ребенка она имеет ни с чем не сравнимое значение. Художественные тексты позволяют интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей вещей, событий, отношений, и в этом плане дополняют моделирующий характер и развивающие возможности других культурных практик дошкольников (игровой, познавательной-исследовательской, продуктивной деятельности).

Отсутствие в опыте ребенка того или иного вида культурной практики приводит к существенному ущербу в его становлении как личности или, по крайней мере, к неблагоприятной для развития фиксации на какой-либо одной сфере инициативы.

Отсюда становится очевидной чрезвычайная уязвимость дошкольного возраста, его зависимость от разнообразия и полноты культурных практик, в ко-

которые включается ребенок, которые «оформляют» (переводят в разную форму) его изначальную игровую процессуальную активность.

Об уязвимости возраста мы говорим в том смысле, что здесь многое зависит от случайности: повезет или не повезет ребенку включиться во все эти культурные практики. Если на следующем этапе обязательное школьное обучение гарантирует каждому минимум необходимых и сообразных возрасту культурных практик, а в раннем возрасте предпосылки дальнейшего развития (ходьба и речь) достаточно очевидны для ухаживающих взрослых и в той или иной мере стимулируются ими, то в дошкольном периоде эти гарантии снижаются, особенно если ребенок не посещает детский сад.

*Партнерство взрослого с детьми  
против формализованного обучения*

Следующий существенный вопрос — какой должна быть форма введения этих культурных практик в жизнь дошкольников?

Как известно, передача ребенку средств и способов деятельности в принципе возможна тремя путями: через наблюдение за старшими (взрослыми), являющимися носителями культурных образцов, через непосредственное включение в их деятельность, через специальное обучение отдельным элементам искусственно расчлененной деятельности. Два первых пути мы можем обозначить как неформальное партнерство взрослого и детей (партнерская позиция взрослого), третий — как прямое обучение (учительская позиция взрослого).

Аргументы в пользу того, что в дошкольном возрасте основной формой взаимодействия взрослого с детьми в образовательном процессе должна быть со-

вместная партнерская деятельность, а не прямое обучение, мы находим в исследованиях онтогенеза общения, в частности проведенных М. И. Лисиной с сотрудниками. Эти исследования свидетельствуют о том, что дошкольный возраст связан с потребностью ребенка в доброжелательном внимании и уважительном отношении со стороны взрослого, в сотрудничестве с ним (при этом ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым к концу дошкольного возраста переходит во внеситуативно-познавательное с широким использованием речевых форм).

Также Ж. Пиаже в своих работах утверждал, что развитие ребенка во многом зависит от практики взаимодействия с другими людьми, строящейся на основе отношений взаимного уважения. Именно в рамках этих отношений закладываются начала децентрации — познавательной (умения взглянуть на вещи, события с разных сторон) и социальной (умения увидеть вещи глазами другого, встать на его позицию, понять его желания).

Л. С. Выготский, рассуждая о том, какие программы способствуют развитию, указывал, что до трех лет ребенок обучается по спонтанным (своим собственным) программам, после семи лет — по реактивным программам (то есть по программам взрослого), а дошкольный возраст — время спонтанно-реактивных программ (сочетания собственного интереса ребенка и педагогических задач взрослого).

По сути, отвечая этой идее Л. С. Выготского, совместная партнерская деятельность взрослого с детьми должна задействовать двойную мотивацию ребенка: с одной стороны, стремление быть со взрослым, подражать ему, сотрудничать с ним, с другой — стремление делать то, что интересно.

Партнерство мы связываем, прежде всего, с такой функциональной характеристикой, как равноправное включение взрослого в процесс деятельности.

Возможны два варианта реализации взрослым позиции «включенного» партнера. Он может ставить цель сам для себя («Я буду...») и начинать действовать, предоставляя детям возможность свободного выбора — подключиться к выполнению такой же работы или нет. В этом случае не получает оценки ни факт включения ребенка в процесс деятельности, ни ее результат. Такую позицию взрослого мы условно обозначаем как «партнер-модель».

Взрослый может осуществлять свою партнерскую позицию и иначе: предлагать детям цели для работы, исследования без модуса обязательности («Давайте будем...»), и в ходе достижения этих целей проявлять заинтересованность в результатах, включаясь в обсуждение, а в зависимости от характера цели — и во взаимодействие с другими участниками. Мы называем эту позицию «партнер-сотрудник».

В специально проведенном сравнительном экспериментальном исследовании мы обнаружили, что мотивированность детей к деятельности, их активность значительно выше при использовании взрослым обеих партнерских позиций, нежели позиции учителя (объясняющего и контролирующего). При этом было показано, что к старшему дошкольному возрасту позиция «партнер-сотрудник» становится более эффективной в сравнении с позицией «партнер-модель» (то есть партнерские отношения взрослого с детьми должны усложняться с возрастом).

\* \* \*

Таким образом, основанием организации целостного образовательного процесса в детском саду должны выступать возрастные закономерности, связанные с динамикой изменения игрового отношения в дошкольном детстве — дифференциацией видов дея-

тельности ребенка, органично (генетически) связанных, коренящихся в процессуальной игре.

Расщепление изначальной диффузной активности детей осуществляется за счет вводимых взрослым культурных практик: чтения художественной литературы, игры (во всем разнообразии форм сюжетной игры и игры с правилами), продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности и их совместных форм, на фоне которых совершенствуется коммуникативная практика (взаимодействие и общение).

Эти культурные практики, выступающие в образовательном процессе в форме партнерства взрослого (их носителя) с детьми, на наш взгляд, могут быть представлены для дошкольного возраста как стержневые, формообразующие, обеспечивающие в своем сочетании полноценное развитие ребенка. Они и должны составлять нормативное содержание целостного образовательного процесса в детском саду.

### **Модель образовательного процесса**

Обсудив психологические основания образовательного процесса в детском саду, мы попытаемся теперь в общем виде наметить модель его организации — своего рода структурный каркас, который может быть положен в основу вариативных образовательных программ.

Для «модельного» описания образовательного процесса можно принять следующие измерения: функции (позиции) взрослого по отношению к детскому сообществу, организация содержаний образования, структура предметной среды. Эти измерения создают в целом образовательную среду, в которую погружается ребенок в детском саду.

В языке данных измерений существующие программы (традиционные и инновационные) могут быть сведены к трем общим типам моделей образовательного процесса, которые можно условно обозначить следующим образом: 1) *учебная модель*, 2) *комплексно-тематическая модель*, 3) *предметно-средовая модель*.

*Учебная модель* характеризуется организацией содержаний образования по принципу разделенных учебных предметов (по сферам познания или по видам деятельности), каждый из которых имеет свою логику построения. Такая структура образовательных содержаний тесно связана с определенной функцией (позицией) взрослого — учительской: инициатива и направление деятельности принадлежат всецело взрослому.

Модель рассчитана на заблаговременное и жесткое программирование образовательной среды — ее топографии (в виде «сборника» учебных предметов) и временной организации (развертывание образовательных содержаний в течение года в логике учебного предмета). Образовательный процесс осуществляется в дисциплинарной школьно-урочной форме, удерживающей детей в рамках учебного предмета, и не может быть иным. Предметная среда обслуживает урок и приобретает вид «учебных пособий».

Жесткость учебных содержаний, предметной среды и функциональной позиции взрослого в идеале направлены на стимуляцию изоморфной учебному предмету активности ребенка. Все незапланированные «выбросы» активности, инициативности детей обрубаются (в худшем случае) или игнорируются (в лучшем случае) взрослым. Привлекательность учебной модели для практиков определяется ее высокой технологичностью, доступностью любому профессионально обученному функционеру.

*Комплексно-тематическая модель* (в классической форме идущая от педагогической системы Ж.-О. Декроли) использует более органичную для ребенка-дошкольника организацию образовательных содержаний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представленное в эмоционально-образной, а не в абстрактно-логической форме. Реализация темы в разных видах детской активности («проживание» ее ребенком в игре, рисовании, конструировании) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Менее жесткой в этой модели становится и организация предметной среды.

Стандартный набор тем придает систематичность образовательному процессу, однако в целом последний направлен, скорее, на расширение осведомленности ребенка об окружающем, чем на его развитие. Модель предъявляет довольно высокие требования к общей культуре и творческому потенциалу взрослого.

Суть *предметно-средовой модели* заключается в том, что содержания образования проецируются непосредственно на предметную среду, минуя взрослого как их деятельного носителя. Классический вариант этой модели целиком построен на концептуально обоснованной, искусственной и жестко ограниченной предметной среде (система М. Монтессори). Взрослый в этой модели — лишь организатор предметной среды, его функция — подбор развивающего материала, который автодидактичен, сам провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Топография образовательной среды не меняется на протяжении всего дошкольного возраста, меняется лишь сам ребенок, вычерпывая в процессе многократных упражнений развивающее содержание, заложенное в предметном материале. Ограничение образовательной среды только предметным материалом и став-

ка на саморазвитие ребенка в этой модели приводит к утере систематичности образовательного процесса и резко сужает культурные горизонты дошкольника. При этом, как и учебная, данная модель технологична и не требует творческих усилий от взрослого.

Особенности этих классических моделей-прототипов необходимо иметь в виду при конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста. Во всяком случае возможно использование положительных сторон комплексно-тематической и предметно-средовой моделей: ненавязчивая позиция взрослого, разнообразие детской активности, свободный выбор предметного материала.

В основание оптимальной модели мы можем положить структурную дифференциацию образовательного процесса, исходя из наиболее адекватных дошкольному возрасту позиций взрослого как непосредственного партнера детей, включенного в их деятельность, и как организатора развивающей предметной среды. Соответственно, образовательный процесс включает два основных составляющих блока:

- 1) *совместная партнерская деятельность взрослого с детьми;*
- 2) *свободная самостоятельная деятельность самих детей.*

Предлагая такую структуру образовательного процесса для дошкольного возраста, мы, в сущности, возвращаемся к идеалу, замысленному еще Ф. Фребелем, с его «дарами» ребенку духовно близкого взрослого — в виде эмоционального взаимодействия с детьми через систематизированный материал, дифференцирующий внешний мир для ребенка и внутренний мир самого ребенка.

По нашему мнению, эта модель должна быть принята как каркасная для всего дошкольного возраста (3—7 лет) и как единственно возможная для младшего дошкольного возраста (3—5 лет).

Согласно предложенной модели в первом составляющем блоке образовательного процесса — партнерском — в рамках совместной непринужденной деятельности взрослого с детьми должны решаться задачи самого широкого плана: становление инициативы детей во всех сферах деятельности; развитие общих познавательных способностей; формирование культуры чувств и переживаний; развитие способности к планированию собственной деятельности и произвольному усилию, направленному на достижение результата; освоение ребенком «мироустройства» в его природных и рукотворных аспектах (построение связной картины мира).

*Партнерская деятельность взрослого с детьми должна строиться на основе органично связанных, но в образовательном процессе отчетливо дифференцированных культурных практик, а именно на чтении художественной литературы, на игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, их совместных формах.*

Существенной особенностью партнерской деятельности взрослого с детьми является ее открытость в сторону свободной самостоятельной деятельности самих дошкольников. В то же время партнерская деятельность взрослого с детьми открыта для перепроектирования в соответствии с их интересами, субкультурными содержаниями, которые проявляются в их свободной активности.

Блок самостоятельной деятельности детей наполняется образовательным содержанием за счет создания воспитателем разнообразной предметной среды, обеспечивающей широкий выбор дел по интересам, позволяющей ребенку включаться во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.

Это материалы для игры, рисования, лепки, конструирования, исследования-экспериментирования,

то есть для культурных практик, трансформированных детьми в собственную деятельность.

Однако в свете ценностных ориентаций современного общества и требований школы, которые полагают на «выходе» из дошкольного возраста первоначальное овладение знаковыми формами мышления и такими их средствами, как чтение, письмо, арифметический счет, для детей седьмого года жизни возможно введение в образовательный процесс отдельных элементов учебной модели.

Такой социальный заказ вынуждает включить в образовательный процесс еще одну составляющую — специально организованное обучение в форме «учебных» занятий с функцией (позицией) взрослого как учителя — регламентатора содержания и формы детской активности.

Позиция учителя становится возможной в результате усложнения и дифференциации партнерских отношений между взрослым и ребенком и может вводиться лишь на фоне уже упрочившейся тенденции детей к проявлению инициативы в разных сферах деятельности (слишком ранний переход взрослого к учительской позиции и регламентированным учебным занятиям может резко затормозить развитие дошкольников).

Таким образом, в подготовительных к школе группах (дети 7-го года жизни) образовательный процесс может приобрести трехчастную структуру.

Начиная работу над моделью образовательного процесса в детском саду (совместно с Н. Я. Михайленко в 1991 г.<sup>2</sup>), мы принимали трехчастную структуру

---

<sup>2</sup> Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования. М., 1991; Модель организации образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1995. № 9.

как исходную для всего дошкольного возраста. В настоящее время мне представляется более обоснованной двухчастная стержневая структура с привнесением «учебной» составляющей лишь в конце старшего дошкольного возраста.

Но даже в подготовительной группе удельный вес регламентированных учебных занятий в целостном образовательном процессе должен быть очень невелик.

В учебный блок целесообразно поместить содержания, организованные и развертывающиеся в логике отдельных учебных предметов, реализующие задачи перевода детей к знаковым формам мышления. Это занятия по основам математики и начальному освоению чтения и письма. Именно эти содержания вместе с позицией взрослого-учителя обеспечивают непосредственную подготовку ребенка к систематическому обучению в школе (и в плане введения в базовые школьные учебные предметы, и в плане психологической дисциплины — умения принимать задачу от взрослого, действовать по инструкции, контролировать себя, то есть в плане формирования основ учебной произвольности, способности к учебной работе).

Ни воспитатель, ни дети не свободны здесь в своем движении. Воспитатель должен опираться на специально разработанную систему задач, последовательно вводящую детей в эти знаковые реальности, иначе говоря, иметь общую временную развертку и конкретные цели занятий в виде учебной программы.

В целом, как нам кажется, предложенная модель открывает возможность для реализации возрастных развивающих задач, создает пространство гибкого проектирования образовательного процесса под детские интересы (дети выступают как особого рода «проектировщики» не напрямую, а через свой отклик на образовательную среду, что используется воспитателем для ее преобразования и дополнения), а к концу старшего

дошкольного возраста обеспечивает психологическую подготовку к школьной ступени образования.

Преимущество данной модели нам видится в том, что баланс взрослой и детской инициативы достигается не за счет жесткого разделения сфер господства взрослого и свободы ребенка, а за счет гибкого проектирования партнерской деятельности, где обе стороны выступают как центральные фигуры образовательного процесса и где встречаются, а не противопоставляются педагогические интересы и интересы конкретной группы дошкольников.

### **Особенности организации занятий в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми**

Организация занятий в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми связана со значительной перестройкой стиля поведения воспитателя.

В психологии принято выделять два разных стиля отношений человека с другими людьми: авторитарный и демократический. Первый связан с превосходством над другими, второй — с равенством, взаимным уважением.

Что это означает в реальности дошкольной группы?

Говоря о партнерской позиции воспитателя, мы подразумеваем, что он принимает демократический стиль отношений, а не авторитарный, сопряженный с учительской позицией. Понять, что значит быть партнером детей, легче всего, сопоставив эти две позиции. Партнер — всегда равноправный участник дела и как таковой связан с другими взаимным уважением. Учитель — это руководитель, регламентатор; он непосредственно не включен в деятельность, а дает

задание (объясняет) и контролирует (оценивает: правильно — неправильно). Он, по сути, не может избежать психологического и дисциплинарного принуждения, авторитарного стиля.

Чем для детей чревата та или иная позиция взрослого?

Партнерская позиция воспитателя способствует развитию у ребенка активности, самостоятельности, умения принять решение, пробовать делать что-то, не боясь, что получится неправильно, вызывает стремление к достижению, благоприятствует эмоциональному комфорту.

Постоянная учительская позиция взрослого, напротив, вызывает пассивность ребенка, невозможность самостоятельно принять решение, эмоциональный дискомфорт, страх сделать что-то не так и агрессию как оборотную сторону страха, как разрядку накапливающегося напряжения.

Занятия в партнерской форме требуют от взрослого стиля поведения, который может быть выражен девизом: «Мы все включены в деятельность, не связаны обязательными отношениями, а только желанием и обоюдным договором: мы все хотим делать это».

В разные моменты занятия партнерская позиция воспитателя проявляется особым образом.

Для начала это приглашение к деятельности — необязательной, непринужденной: «Давайте сегодня... Кто хочет, устраивайтесь поудобнее...» (или: «Я буду... Кто хочет — присоединяйтесь...»).

Наметив задачу для совместного выполнения, взрослый, как равноправный участник, предлагает возможные способы ее реализации. В самом процессе деятельности исподволь он «задает» развивающее содержание (новые знания, способы деятельности и пр.); предлагает свою идею или свой результат для детской критики; проявляет заинтересованность в результате других; включается во взаимную оценку и интерпре-

тацию действий участников; усиливает интерес ребенка к работе сверстника, поощряет содержательное общение, провоцирует взаимные оценки, обсуждения возникающих проблем.

Особым образом строится и заключительный этап деятельности. Прежде всего, его характеризует «открытый конец»: каждый ребенок работает в своем темпе и решает сам, закончил он или нет исследование, работу. Оценка взрослым действий детей может быть дана лишь косвенно, как сопоставление результата с целью ребенка: что хотел сделать — что получилось.

Партнерская форма занятия требует и определенной организации пространства деятельности: надо максимально приблизиться к ситуации «круглого стола», приглашающего к равному участию в работе, обсуждении, исследовании. Это может быть свободное расположение всех участников (включая взрослого) за реальным круглым столом, на ковре или вокруг нескольких общих столов с материалами для работы, экспериментирования.

Дети свободно выбирают рабочие места, перемещаются, чтобы взять тот или иной материал, инструмент.

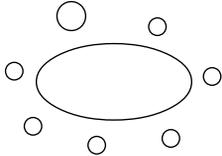
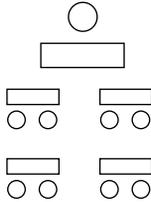
Партнер-взрослый всегда вместе (рядом) с детьми, в круге (в учительской позиции он вне круга, противостоит детям, «над» ними).

От того, как воспитатель решит для себя задачу: «Где я буду», — во многом зависит успех партнерской деятельности; она невозможна при размещении детей за партами, а взрослого — за письменным столом, как на школьном уроке. Кстати, первый шаг воспитателя к партнерству — освобождение группового помещения от учительского стола.

Приведенная ниже таблица показывает различия в организации пространства и в позициях участников при партнерской форме занятия и традиционной (занятие-урок).

Таблица 1

**Рабочее пространство и позиции участников  
при разной форме организации занятия**

Партнерская форма занятия	Школьно-урочная форма занятия
	
<p>Взрослый — партнер, рядом с детьми (вместе), в круге</p>	<p>Взрослый — учитель, отделен от детей (над/против)</p>
<p>Разрешено свободное размещение детей</p>	<p>За детьми жестко закреплены рабочие места</p>
<p>Разрешено свободное перемещение детей в процессе деятельности</p>	<p>Запрещено перемещение детей</p>
<p>Разрешено свободное общение детей (рабочий гул)</p>	<p>Запрещено свободное общение детей; вводится дисциплинарное требование тишины</p>
<p>Позиция взрослого динамична (может со своей работой пересечь, если видит, что кто-то из детей особенно в нем нуждается); при этом все дети в поле зрения воспитателя (и друг друга), могут обсуждать работу, задавать друг другу вопросы и т. п.</p>	<p>Позиция взрослого либо стабильна (стоит у доски, сидит за письменным столом), либо он перемещается для контроля и оценивания («обходит дозором» детей, контролирует, оценивает, нависая «над» ребенком)</p>

Занятия в форме непринужденной партнерской деятельности взрослого с детьми вовсе не означают ха-

оса и произвола ни со стороны воспитателя, ни со стороны детей. Такие занятия (как и традиционные обучающие занятия) вводятся в распорядок дня и недели группы детского сада. Для воспитателя это обязательные и спланированные действия.

Дети включаются в занятия из интереса к предложениям взрослого, из стремления быть вместе со сверстниками. Постепенно у них возникает привычка к дневному и недельному ритму «рабочей» деятельности.

Переход к такой форме занятий часто бывает осложнен тревогой воспитателей по поводу добровольного (без дисциплинарных мер) участия детей: «А вдруг они не захотят заниматься?»

Чтобы снять этот тревожащий вопрос, мы в ходе продолжительной опытно-экспериментальной работы в старших и подготовительных группах детского сада фиксировали динамику подключения дошкольников к занятию.

Как показало исследование, в условиях добровольности к работе, инициированной взрослым и строящейся в партнерстве с ним, присоединяются обычно до трех четвертей детей группы. При этом вычленяется «ядерная» часть группы (примерно половина ее состава); это дети, которые во всех или почти во всех случаях включаются в деятельность (то есть принимают любую предложенную взрослым работу).

В стандартной группе (20—24 человека) всегда есть 2—3 дошкольника, крайне редко принимающих участие в занятиях. Это гиперактивные дети, которые с трудом концентрируются на любой деятельности, предпочитая свободную двигательную активность, или дети с гипертрофированными игровыми интересами; те и другие требуют кропотливой индивидуальной работы с ними (но они, как правило, с трудом удерживаются и на традиционных занятиях-уроках).

Остальные дети составляют «ротирующуюся» часть группы: они присоединяются к инициированной взрослым деятельности часто, но не всегда, так как идут на поводу у своих вкусовых предпочтений в отношении предлагаемых материалов и характера работы.

Дошкольники, принадлежащие к этой «ротирующейся» части группы и актуально не включившиеся в деятельность со всеми, не игнорируют ее вовсе, но находятся как бы на периферии (в позиции наблюдателей), проявляя к ней живейший интерес: присматриваются к действиям взрослого и сверстников, обсуждают с ними процесс и результаты работы, дают советы, но сами не решаются приняться за нее. На каждом занятии бывает 3—4 таких наблюдателя, и каждый раз это разные дети, в зависимости от того, чем предложил заняться взрослый. Допустим, ребенок не любит лепить, у него «не получается», и он не хочет рисковать, но в следующий раз он с удовольствием подключается к взрослому и сверстникам, если работа связана с другими материалами или с их синтезом (например, где действия с пластилином — простая и лишь небольшая часть предлагаемой работы).

Поэтому воспитателю не стоит опасаться, что не включившийся в занятие «здесь и сейчас» ребенок недополучит что-то для своего развития. Он наверстает упущенное на других занятиях.

Надо лишь сразу договориться с детьми об общих правилах поведения в группе: «Не хочешь сегодня (сейчас) делать это вместе с нами, займись потихоньку своим делом, но не мешай другим».

Если воспитатель правильно подбирает содержания для занятий с дошкольниками, соответствующие их интересам, и эмоционально настроен на предлагаемое дело, проблемы присоединения к нему детей просто не возникает.

В заключение сформулируем существенные характеристики организации занятий в форме партнерской деятельности взрослого с детьми:

1) включенность взрослого в деятельность наравне с детьми;

2) добровольное присоединение детей к деятельности (без психологического и дисциплинарного принуждения);

3) свободное общение и перемещение детей во время занятия (при соответствующей организации рабочего пространства);

4) открытый временной конец занятия (каждый работает в своем темпе).

\* \* \*

В последующих главах мы рассмотрим, как конкретно развернуть предложенную модель образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста, а именно остановимся на подборе содержания для культурных практик, организованных в форме партнерской деятельности взрослого с детьми, на характеристиках материалов для самостоятельной деятельности детей.

## Глава 2 | Чтение художественной литературы

### Развивающие функции художественной литературы

Прежде чем обратиться собственно к предмету данной главы — как художественная литература может быть использована в образовательной работе со старшими дошкольниками, — хотелось бы пояснить, что меня не устраивает в теперешнем положении дел.

Казалось бы, ни одна дошкольная программа не пренебрегает художественной литературой, отдавая ей дань уважения. И вместе с тем работа с книгой в детском саду несет на себе печать общих негативных тенденций, свойственных дошкольной педагогике в настоящий момент.

С одной стороны, это влияние школьной системы преподавания литературы. Появилось много методических разработок, которые превращают занятия по ознакомлению с художественной литературой в детском саду в подобие уроков литературы в школе — с обязательным программным перечнем текстов, с разбором художественных произведений, весьма формалистическим (разбор образов персонажей, анализ-препарирование стихов, заучивание формулировок-определений жанра и т. п.). Мало того, что такого рода занятия совершенно неадекватны возрасту, они под силу только специалисту-предметнику. Дошкольный педагог-практик, не будучи словесником, вынужден лишь механически реализовывать предложенные конспекты, содержание которых порой ставит в тупик не только детей, но и его самого.

С другой стороны, в рамках тенденции превращать развитие отдельных психических функций (способностей) в своего рода «учебные предметы» появились методические разработки, использующие художественные тексты довольно прагматично. В этих случаях подбор художественных текстов очень ограничен, регламентирован разработчиками (тексты для развития творческого мышления, для развития способности к графическому моделированию и т. п.). Воспитатель вынужден действовать строго по конспектам, которые рассчитаны на абстрактного дошкольника.

Отчасти эти тенденции уже были заложены в традиционных программах (Российской, Типовой) и лишь усугубились в настоящее время. В указанных программах чтение художественной литературы организовывалось в форме регламентированных обучающих занятий по ознакомлению с художественной литературой. При этом обязательный (программный) набор художественных текстов определялся главным образом дидактическими целями развития устной речи (через многократный пересказ), формирования представлений о правильном (нравственном) поведении, «проработки» знаний о каком-либо конкретном явлении окружающего мира. При подборе текстов существенно занижались возможности старших дошкольников к восприятию и пониманию их.

Если сформулировать кратко, есть три момента, которые значительно снижают развивающе-образовательный потенциал художественной литературы в детском саду:

- 1) регламентированный набор художественных текстов (программная литература) — единый для всех;
- 2) организованные в учебной форме занятия («уроки») по ознакомлению с художественной литературой;

3) изолированность программного чтения от других форм образовательного процесса.

Возможность преодоления этих изъянов и наиболее полной реализации развивающе-образовательного потенциала художественной литературы в детском саду я вижу в свободном подборе воспитателями художественных текстов для конкретной группы детей, в непринужденной форме организации чтения и в органичном соединении чтения художественной литературы с другими культурными практиками в целостном образовательном процессе.

Принципиальным для меня является тезис: на развитие ребенка-дошкольника должна работать сама книга, а не ее специальное «препарирование» на обязательных обучающих занятиях. Для этого чтение должно быть интересным и непринудительным.

Подкреплю свой тезис высказыванием известного российского ученого-литературоведа Д. С. Лихачева: «Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание — понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми. Но это дается только тогда, когда... вы читаете с удовольствием, не потому, что то или иное произведение надо прочесть (по школьной ли программе или по велению моды и тщеславия), а потому, что оно вам нравится — вы почувствовали, что автору есть что сказать, есть чем с вами поделиться и он умеет это сделать... “Незаинтересованное”, но интересное чтение — вот что заставляет любить литературу и что расширяет кругозор человека»<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. — М.: Детская литература. 1989. С. 96—98.

Эта цитата настолько убедительна, что дополнительные комментарии кажутся излишними. Причем рассуждения эти можно отнести в равной мере как к взрослым людям, школьникам, так и к детям дошкольного возраста.

Дошкольнику нужны не уроки литературы («ознакомление с художественной литературой»). Книга нужна ему, чтобы увидеть многоликий мир, удивиться этому миру и понять его, пережить вместе с героем необыкновенные приключения, посмеяться вместе с ним, а иногда и поплакать над его судьбой.

Все это возможно, если подбирать для чтения разные, но хорошие книги, организовывать чтение как непринужденное, добровольное занятие, проводить книгу через весь образовательный процесс.

Однако часто предоставленная воспитателю свобода скорее угнетает его, чем радует, оборачивается растерянностью и хаосом. Это чувство может возникнуть и по отношению в подбору книг для дошкольников.

Действительно, хороших и интересных книг для детей очень много, невозможно прочитать их все даже за большой период дошкольного детства. Чтобы подбирать их для конкретной группы, увлечь детей и заинтересовать, и в то же время не упустить важного для развития, воспитателю необходимы некоторые опоры для выбора. Такой опорой могут быть рекомендательные списки, которые воспитатель может взять за основу и варьировать, подбирая книги по аналогии. Обычно в программах, даже если дается не обязательный (программный) список книг, а рекомендательный, он выстраивается по исторически-географическому принципу (классические — современные произведения, произведения русских — зарубежных писателей), а это основание для изучения литературы, но не для развития ребенка.

В данной главе я представляю попытку создания рекомендательного списка, исходя из развивающих функций художественной литературы и, соответственно, с учетом содержательно-смысловых и структурных особенностей художественного текста.

Хотелось бы подчеркнуть, что я предлагаю свое собственное видение места художественной литературы в образовательном процессе детского сада, принципов подбора художественных произведений и организации чтения со старшими дошкольниками. Это взгляд не специалиста-словесника, но психолога-исследователя, занимающегося развивающе-образовательными программами для дошкольников, выстроенными сообразно задачам возраста, и одновременно взгляд обычного человека книжной культуры, которому хотелось бы, чтобы дети тоже были к ней приобщены. Если в дошкольном возрасте ребенок не поймет, не почувствует, что читать хорошую книгу — это очень интересно, то в школе, усевшись за учебники и компьютер, он уже не полюбит художественную литературу.

Излагаемая ниже система работы предлагается не *наряду* с традиционными обязательными занятиями по ознакомлению с художественной литературой, а *вместо* них. С одной стороны, этот подход гораздо проще, человечнее, чем традиционные занятия. С другой — сложнее, поскольку воспитатель берет на себя ответственность за выбор книг. Но здесь книга работает сама по себе, более глубоко влияя на развитие ребенка, нежели обязательные обучающие занятия.

\* \* \*

Художественная литература является универсальным развивающе-образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спек-

тром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую языковую среду. Художественные тексты позволяют эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей вещей, событий, отношений и в своем влиянии на развитие дополняют возможности других видов совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей (познавательно-исследовательской, продуктивной, игровой).

Функции художественной литературы в развитии ребенка столь широки и неотделимы друг от друга, что лишь условно их можно разделить на два больших класса: познавательно-нравственная и эстетическая функции.

К познавательно-нравственной функции можно отнести: развитие и активизацию воображения, образного мышления; расширение представлений, осведомленности о мире (о явлениях, не данных непосредственно в наблюдении и практически-действенном опыте); освоение таких средств упорядочения мира, как временные и причинно-следственные связи событий; освоение моделей человеческого поведения в разных обстоятельствах, формирование эмоционально-ценностных установок по отношению к разным аспектам действительности (природному и рукотворному миру, миру человеческих отношений) в сцепке с представлениями о них.

К эстетической функции относится приобщение к словесному искусству как таковому в его различных формах и развитие хорошей разговорной речи во встрече с литературным языком, ориентация ребенка на собственное словесное творчество через прототипы, данные в художественных текстах, воспитание культуры чувств и переживаний.

Реализация этих развивающих функций осуществляется, во-первых, за счет смысловой наполненно-

сти и структуры художественных текстов (лежащих в их основе метафоры и повествования, позволяющих создавать многообразные воображаемые миры, каждый из которых особым образом репрезентирует, моделирует действительность) и, во-вторых, через сопереживание, эмоциональное принятие читающим (слушающим) авторской позиции или позиций персонажей художественных произведений.

По словам известного литературоведа Ю. М. Лотмана, художественные тексты, представляя собой особую систему, моделирующую реальность, обладают свойствами «сгущенной информативности», то есть содержат столько сведений о мире, сколько не может дать ограниченный временем и пространством реальный опыт.

Именно поэтому художественные тексты, при правильном их подборе, охватывают если не все, то большую часть образовательных содержаний, которые необходимо освоить детям, задают смысловой фон и стимул для развертывания других культурных практик.

Используя художественные тексты как готовый культурный материал, воспитатель становится проводником детей в миры, создаваемые книгой, и в то же время не остается безучастным «техническим» исполнителем, но, как партнер, вместе с детьми удивляется, восхищается, огорчается, предвосхищает возможные коллизии — сопереживает персонажам в происходящих с ними событиях.

Иначе говоря, чтение художественной литературы выступает в форме партнерской деятельности взрослого с детьми. Но в отличие от совместной со взрослым продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой деятельности эта культурная практика не может быть продолжена дошкольниками самостоятельно, перейти в их свободную деятельность в силу того

обстоятельства, что они (даже на 7-м году жизни) в большинстве своем не умеют свободно читать и зависят от партнера-взрослого. Это налагает особую ответственность на воспитателя в плане подбора художественных текстов для чтения и его организации, с тем чтобы книга, затронув струны детской души, в наибольшей степени способствовала развитию и образованию ребенка.

В работе с книгой перед воспитателем стоят следующие задачи:

— подбирать конкретные художественные тексты, исходя из их развивающего потенциала и в соответствии с особенностями детей группы, с тем чтобы они увидели в книге источник удовлетворения своей любознательности и интереса к окружающему, почувствовали красоту и выразительность художественного слова;

— обеспечивать время и обстановку для ежедневного чтения и непринужденного обсуждения художественных текстов; воспитывать у детей привычку к сосредоточенному слушанию книги;

— обращаться к художественным текстам при развертывании других культурных практик (использовать тексты как смысловой фон и стимул для продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой деятельности, проводить аналогии между событиями, происходившими с персонажами, их переживаниями, рассуждениями, размышлениями и собственной деятельностью детей).

### **Основания подбора художественных текстов**

Для реализации развивающего потенциала художественной литературы — чтобы книга сама «работала» на развитие ребенка — воспитатель должен ис-

пользовать совокупность художественных текстов, определенным образом подобранных с учетом их структуры (художественной формы) и содержательно-смысловой наполненности. Эта совокупность художественных текстов не должна иметь характер обязательной систематической учебной программы (которую надо «пройти» от начала до конца, в определенной последовательности), но может быть представлена только в виде рекомендательного круга чтения, с одной стороны, могущего реализовать намеченные развивающие функции, с другой — удовлетворяющего потребности и интересы данной возрастной и конкретной группы детей. В то же время художественные тексты по степени сложности должны быть не просто «подстроены» под наличный уровень детского восприятия и понимания, но должны создавать «напряжение души», то есть продвигать детей на шаг вперед в их умственной и эмоциональной активности.

Как может выглядеть рекомендательный круг чтения, рассмотренный в аспекте структуры (художественной формы) или, говоря привычным языком, в аспекте жанрового многообразия художественных произведений?

Принцип жанрового многообразия декларируется в дошкольных программах, но обычно решающим для подбора художественных произведений является жанровое деление: поэзия — проза, а внутри него дробление на фольклор — авторские произведения.

Вместе с тем есть еще одно жанровое деление, которое должно быть принято во внимание: большие литературные формы — малые литературные формы.

Круг чтения можно представить схематически через жанровое многообразие следующим образом:



Из схемы сразу видно, каких произведений недостает на книжных полках детского сада. Это большие литературные формы — авторские сказочные и реалистические повести, а также циклы рассказов с единым (сквозным) персонажем (отнесем последние к большим формам, хотя это и не вполне строго с литературоведческих позиций). Большие повествования обычно почти не используются в детском саду. В дошкольных программах преобладают малые литературные формы — короткие рассказы, сказки, стихи; из больших текстов рекомендуются лишь отдельные фрагменты.

Однако именно большие повествовательные тексты создают возможные миры с целостной цепью событий, происходящих с персонажами, временно-причинными связями, зависимостью поведения персона-

жей от изменяющейся обстановки и внутренних психологических мотивов. Такого рода сложные повествовательные последовательности (в отличие от коротких сюжетных текстов, в центре которых находится отдельное, изолированное событие, как бы фрагмент жизни персонажа) позволяют ребенку открывать для себя широкий спектр возможных моделей поведения и переживания в различных меняющихся обстоятельствах, осваивать ценностные установки, принятые в человеческом обществе.

Интересы старших дошкольников концентрируются как раз вокруг этих продолжающихся историй персонажей, то есть художественных текстов больших форм. Именно они становятся привлекательными для ребенка с его возрастающими способностями понимания мира, связывания отдельных представлений о нем в целостную картину. И именно этих произведений нет в детском саду. Ребенок как бы вырастает из коротких стихов, рассказов и сказок, как из коротких штанишек, и требует одежды на вырост, в которой хочется взростеть.

Поэтому большие художественные тексты-повествования должны быть включены в круг чтения (рекомендательный список) для старших дошкольников, составить существенную его часть.

Более того, важно включение в рекомендательные списки наряду с собственно детской литературой художественных произведений, не имеющих специфической возрастной адресованности, но поднимающих планку художественного восприятия, расширяющих круг «неясных» знаний, обогащающих эмоциональные переживания и формирующих культуру чувств (произведения А. Куприна, В. Короленко, Э. Гофмана и др.).

Однако разножанровые произведения нужны дошкольнику не для изучения жанра (это уже задача

школы), а для того чтобы полнее постичь мир, поскольку каждый жанр открывает его особым образом. Здесь художественная форма произведения тесно связана с его содержательно-смысловой наполненностью.

Учет содержательно-смысловой наполненности художественных текстов в привычной для дошкольных программ терминологии выступает как принцип тематического многообразия.

Традиционно этот принцип реализуется через подбор художественных текстов малых литературных форм — рассказов, стихотворений, которые в отдельности или в виде небольших тематических подборок позволяют выделить для ребенка каждый раз тот или иной аспект действительности, а в сумме охватывают все ее значимые стороны (стихи и рассказы о природных стихийных силах и их использовании человеком, о разных животных и растениях, о сезонах и ландшафтах, о рукотворных вещах и их истории, об этапах взросления и профессиях человека, о разнообразных коллизиях детской жизни, о качествах человека, проявляющихся в обыденных и чрезвычайных обстоятельствах, и т. п.).

Но такой простой подход к тематизации невозможен, когда речь идет о больших литературных произведениях, которые, по сути, всегда многотемны, многослойны, охватывают разные сферы действительности.

И все же, чтобы ориентироваться в подборе больших художественных текстов, необходимо каким-то образом их типизировать по содержательно-смысловой наполненности. В основание такой типизации мы положили характер создаваемых этими текстами воображаемых «миров». Каждый из этих миров, в конечном итоге, является особой моделью действительности, и чем разнообразнее это множество миров,

которые воображает, представляет себе ребенок, слушающий книгу, тем полнее влияние художественной литературы на его развитие.

По характеру воображаемых миров художественные тексты могут быть разделены на два крайних, «полярных» типа.

С одной стороны, это художественные тексты, создающие «реалистические миры» — моделирующие действительность через реалистическое пространство и время («здесь и теперь»), в котором живет персонаж-ребенок с его человеческим окружением (к примеру, «чемпион мира и окрестностей» Денис Кораблев в рассказах В. Драгунского или Алеша-Почемучка из повести Б. Житкова «Что я видел»).

С другой стороны, это художественные тексты, создающие «вымышленные (сказочные) миры» — моделирующие действительность через условно-неопределенное пространство и время («там и тогда» — некогда, в тридевятом царстве...), с особой галереей образов-персонажей: фольклорных-сказочных или сугубо детских, ставших знаками детской субкультуры (к примеру, деревянный мальчик Буратино, малыш-коротыш Незнайка и его друзья).

Промежуток между этими полярными мирами заполняется художественными текстами, создающими «комбинированные миры», где сочетаются вымышленные и реалистические элементы, причем комбинации могут быть разнообразны.

В одних случаях (назовем их «волшебное в реальном»), вымышленные персонажи, наделенные особого рода волшебными способностями, сосуществуют и взаимодействуют с вполне реальными персонажами, кочуя вместе из реалистического пространства и времени в сказочное и обратно, что порождает удивительные коллизии (например, сказочные повести А. Линд-

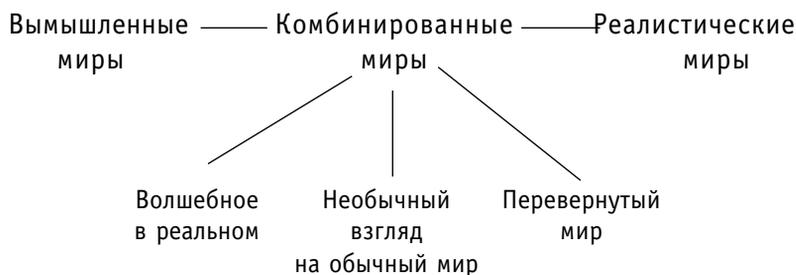
грен «Малыш и Карлсон», Д. Барри «Питер Пэн и Венди»).

В других случаях (назовем их «необычный взгляд на обычный мир») вполне реалистические персонажи обретают способность увидеть обычный мир в необычном ракурсе, масштабе, перемещаясь в пространстве и времени (например, «Путешествия Доктора Дулитла» Х. Лофтинга, «Необыкновенные приключения Карика и Вали» Я. Ларри). Сюда же можно отнести художественные тексты, в которых реальность (в ее человеческих, вещных и природных аспектах) приобретает иной ракурс (масштаб) видения через очеловеченного (антропоморфного) персонажа (к примеру, «Мышонок Пик» В. Бианки, «Ваш покорный слуга — пес Бутс» Р. Киплинга).

И наконец, это художественные тексты, где своеобразное сочетание реалистического и вымышленного создает «перевернутый (инвертированный) мир», в котором нарушаются привычные связи вещей и событий в пространстве и времени, оборачиваются причинно-следственные отношения, логичное становится алогичным, высвечиваются буквальные и небуквальные значения слов и т. д., что заставляет изумляющегося персонажа, а вместе с ним и читателя, еще более утверждаться в своем знании реального мира (примерами могут служить «Джельсомино в Стране Лжецов» Дж. Родари, «Приключения барона Мюнхгаузена» Э. Распе).

Конечно, это разделение внутри «комбинированных миров» весьма условно, но оно может облегчить воспитателю сбалансированный выбор текстов различного типа, с тем чтобы не упустить из виду ни одного из них.

Все многообразие возможных миров, создаваемых художественными текстами, можно представить в виде следующей схемы:



Каждый из этих создаваемых текстами типов возможных миров по-своему работает на развитие ребенка: вымышленные и комбинированные миры в большей мере способствуют активизации воображения и фантазии, реалистические миры — освоению причинно-следственных связей действий, мотивов и последствий человеческих поступков, воспитанию культуры чувств, и все они в результате способствуют освоению человеческих норм и ценностей, моделей человеческого поведения и отношения к окружающему.

В конце главы представлены рекомендательные списки художественных произведений, составленные с учетом жанрового и содержательно-смыслового многообразия. Эти списки заведомо избыточны, что предоставляет воспитателю возможность вариативного выбора. Педагог может выбирать из них художественные тексты или подбирать конкретные тексты самостоятельно, по аналогии, руководствуясь указанными требованиями.

При подборе художественных произведений воспитатель должен соотноситься с особенностями детей группы, их актуальными интересами, а также с содержанием других культурных практик.

Известно, что границы возможностей сосредоточенного слушания книги для детей 5—7 лет колеблются примерно вокруг 20 минут. В соответствии с

этим предлагаемый рекомендательный список художественных текстов для удобства воспитателя разбит на два раздела: 1) тексты для длительного (продолжающегося) чтения, принадлежащие по преимуществу к большим литературным формам, которые должны читаться по одной-несколько глав каждый раз (в зависимости от их объема); 2) тексты для короткого (непродолжительного) чтения — каждый из них (или несколько коротких стихотворений, рассказов) укладывается в 20 минут.

В списках дополнительно выделены подразделы, которые должны облегчить воспитателю сбалансированный выбор художественных текстов различных типов.

Для длительного чтения это следующие подразделы:

- тексты, создающие вымышленные миры;
- тексты, создающие комбинированные миры («волшебное в реальном», «необычный взгляд на обычный мир», «перевернутый мир»);
- тексты, создающие реалистические миры.

Сходные подразделы выделены и в списке коротких прозаических текстов (подбор которых вполне традиционен):

- фольклорные сказки (построенные на вымышленных элементах);
- авторские сказки и истории (обычно комбинирующие вымышленные и реалистические элементы);
- реалистические рассказы.

Что касается поэтических произведений, поскольку больших стихотворных повествований, подходящих для чтения в старшей и подготовительной группах очень немного (это «Конек-горбунок» П. Ершова, сказки А. Пушкина и его поэма «Руслан и Людмила»), они включены в общий список художественных текстов для длительного чтения, в соответствующие подразделы.

В списках для непродолжительного чтения поэтические произведения выделены в особый раздел, который организован следующим образом:

- фольклорные стихотворные тексты;
- короткие авторские стихотворные повествования (на разные темы);
- лирика русских поэтов (где сюжетно-повествовательная основа уступает место настроению, переживанию автора, выраженным через метафорический образ).

По традиции, воспитатель довольно хорошо ориентирован в стихотворных текстах, поэтому нецелесообразно сковывать его конкретным перечнем произведений, который был бы к тому же слишком велик. В данном разделе списка указаны лишь авторы (за исключением ряда произведений, которые важно отметить особо).

Следует иметь в виду, что не может быть жесткой границы между художественными текстами для чтения в старшей и подготовительной группах. Многое в выборе конкретных текстов зависит от сформированности у детей умения сосредоточенно слушать книгу, от общего уровня развития детей группы.

Вместе с тем казалось все же целесообразным предложить воспитателям два отдельных списка, составленных на основе учета содержательно-смысловой и структурной сложности художественных текстов. Педагог может работать с обоими списками как продолжающими друг друга, переходя уже в старшей группе к более сложным текстам, или, наоборот, возвращаясь к предыдущему списку в подготовительной группе, если того требует ситуация.

Предлагаемые для чтения в подготовительной группе художественные тексты не только становятся более разнообразными в содержательно-смысловом отношении, но и изменяются со стороны самой струк-

туры повествования: они содержат более сложные событийные последовательности и взаимосвязи персонажей, с раскрывающимися переживаниями, мотивами поступков и их последствиями, рассуждениями, размышлениями.

### **Художественные произведения как смысловой фон для других культурных практик**

Говоря об использовании художественной литературы в целостном образовательном процессе, надо прежде всего иметь в виду самоценное значение художественных текстов для развития и образования детей; само регулярное чтение (и воспитание привычки к сосредоточенному слушанию книги) дает в этом плане очень много при условии сбалансированного подбора разнообразных по жанрам и содержанию текстов.

Кроме того, художественные произведения могут использоваться как смысловой фон, окрашивающий другие виды совместной партнерской деятельности взрослого с детьми, как отправная точка для них, заинтересовывающая детей.

Воспитатели, если и используют художественные произведения в таком качестве, как правило, ограничиваются задачами их иллюстрирования (прочитали — порисовали на тему прочитанного) или прямым морализированием (прочитали — провели беседу о дружбе, взаимопомощи и т. п.).

Между тем, если внимательно отнестись к большим текстам, можно обнаружить в них кладезь интригующих тем, вопросов, поводов для организации с детьми интересной познавательно-исследовательской, продуктивной и игровой деятельности. Эти темы и поводы сами собой возникают по мере чтения глав

большого многотемного текста — как будто осьминог вытягивает то одно, то другое щупальце, находя точку интереса для исследования или создания каких-то вещей своими руками.

Персонажи больших художественных произведений для детей — это обычно удивительные экспериментаторы, исследователи, путешественники. Поэтому события, происходящие с ними, их вопросы и поиски, устройство мира, в котором они живут, их путешествия, могут послужить мотивом, отправным моментом для интересной исследовательской деятельности взрослого с детьми.

Вот всего несколько примеров.

— Неужели разбойник смог так легко справиться с Самоделкиным с помощью простого магнита? (Ю. Дружков. Приключения Карандаша и Самоделкина). Давайте посмотрим, как действует магнит, в самом ли деле он обладает такой «волшебной» силой?

— Полетит или не полетит воздушный шар? — гадают малыши из Цветочного города, наблюдая за приготовлениями Знайки (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей). В чем тут дело? Попробуем сами провести такой опыт...

— Удачно ли выбрал Винни-Пух плавательное средство для спасения от наводнения? (А. Милн. Винни-Пух и все-все-все). Что надежнее — пустой горшок или зонтик, да и вообще, не утонет ли пустой горшок? Почему один предмет тонет, а другой — нет? Можно попробовать...

— Удобно ли измерять Удава попугаями? (Г. Ос-тер. Сказочные рассказы). Придумаем свои мерки. А может быть, воспользоваться подходящими инструментами?..

— На чем только не путешествовал Алеша-Почемучка (Б. Житков. Что я видел). Попробуем разобраться во всех этих видах транспорта (отличный повод для классификационной работы).

— Можно ли повернуть время вспять, даже если очень хочется? И вообще, что такое время? (Д. Биссет. Путешествие дядюшки Тик-Так). Наметим остановки на нашей «реке времени».

А вот задачи посложнее — освоение пространства мира (реального или вымышленного, но устроенного по аналогии с реальным) и схемы-карты:

— Наметим на карте маршрут Рави и Шаши из Индии в Россию (С. Баруздин. Рави и Шаши). Или маршрут путешествия доктора Дулитла (Х. Лофтинг. Путешествия Доктора Дулитла), или кругосветного путешествия капитана Врунгеля (А. Некрасов. Приключения капитана Врунгеля), а заодно познакомимся со сторонами света и компасом.

— Разберемся в хоббитской карте Дикого края, проследим маршрут путешествия Бильбо (Дж. Толкиен. Хоббит, или Туда и обратно).

— Нарисуем карту страны Незнайки (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей).

Художественные тексты предоставляют много поводов и для интересной продуктивной деятельности.

Конечно, это прежде всего отображение в рисунке драматических коллизий, происходящих с персонажами. Но задачи для творческой деятельности могут возникнуть и из размышлений и исследований самих персонажей.

— Какой он, Слонопотам? — размышляет Пятачок (А. Милн. Винни-Пух...). Нарисуем или слепим Слонопотама (у каждого из детей может быть своя версия).

— Как рисовать портрет? — спрашивает Незнайка своего друга Тюбика и получает исчерпывающее объяснение. (Не попробовать ли и нам себя в этой сфере?)

Можно придумывать и мастерить из картона, цветной бумаги и других материалов привлекательные атрибуты персонажей (к примеру, доспехи для

былинных героев из книги «Русские богатыри», элементы костюмов для персонажей «Сказки о царе Салтане...» А. Пушкина и т. п.), чтобы потом поиграть, поставить спектакль по мотивам прочитанной книги.

Вымышленные и комбинированные миры больших повествовательных текстов просто требуют их творческого материального воплощения в виде макета. Это могут быть макеты Цветочного и Зеленого города (Н. Носов. Приключения Незнайки...), Муми-дола, где живут Муми-тролли, их родственники и друзья (Т. Янссон. Шляпа волшебника), Хоббитании и Дикого края (Дж. Толкиен. Хоббит...), острова Буяна (А. Пушкин. Сказка о царе Салтане...) или острова Эскадо (Г. Остер. Остров Эскадо) и др. Макеты, созданные из разнообразных материалов (картон, бумага, пластилин, проволока, природные и бросовые материалы), дети затем с удовольствием используют в своей режиссерской игре<sup>4</sup>.

Такого рода обращение к большим художественным текстам не должно быть назойливо частым, здесь необходимо чувство меры: использовать текст, только когда он сам как будто бы наводит на определенную тематику исследовательской или продуктивной деятельности. Более того, ряд художественных текстов вообще не нужно таким образом использовать — это тексты, связанные с драматическими нравственными коллизиями (к примеру, «Гуттаперчевый мальчик» Д. Григоровича, «Белый пудель» А. Куприна).

Итак, время от времени к чтению тех или иных глав больших текстов можно приурочить соответствующую тематику продуктивной и познавательно-ис-

---

<sup>4</sup> Об игровых макетах см. статью: *Короткова Н. А., Кириллов И. Л.* Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников. Дошкольное воспитание. 1997. № 6.

следовательской деятельности, воспроизводящих и продолжающих поиски и исследования персонажей. Здесь в выборе тематики воспитатель идет вслед за текстом.

Короткие художественные тексты педагог, напротив, может подыскивать заранее, специально для определенной темы, чтобы через выразительный текст заострить какой-либо вопрос, выделить предмет наблюдений, исследования, опытов. Например, можно обратить внимание детей на историю рукотворного мира через историю обычных вещей (С. Маршак. Вчера и сегодня), заинтересовать условным графическим изображением последовательности событий и выйти на историю письменности (Р. Киплинг. Как было написано первое письмо. Как была придумана азбука), погрузить в мир профессий — их видов, истории (И. Токмакова. Букваринск; Дж. Родари. Чем пахнут ремесла; С. Михалков. А что у вас?; В. Маяковский. Кем быть?) и т. п.

Конечно, вся эта «исследовательская» проблематика не исключает использования художественных произведений для осознания детьми разнообразных коллизий и конфликтов, возникающих в их актуальных отношениях со взрослыми и сверстниками «здесь и теперь». С этой целью могут быть специально подобраны короткие тексты на злобу дня, дающие возможность увидеть эти конфликты со стороны и понять, какими способами их можно разрешить. Надо также иметь в виду, что практически весь диапазон типичных детских нравственных коллизий находит свое отражение в больших повествовательных текстах с вымышленными или реалистическими персонажами-детьми. Эти нравственные проблемы можно обсуждать с дошкольниками по мере чтения больших текстов.

Принцип использования художественных произведений как смыслового фона и подсказки может быть

применен и к развитию детской речи (вместо скучного многократного пересказа или составления одного и того же рассказа по картинкам на обучающих занятиях) — через выход на собственное словесное творчество детей. Здесь можно наметить два пути.

Во-первых, полезным и увлекательным для детей является инициированное взрослым воспроизведение и продолжение словесного экспериментирования персонажей из читаемых в данное время книг. Это могут быть стихотворные опыты Винни-Пуха (А. Милн), фокса Микки (Саша Черный), Незнайки (Н. Носов) и др., словесно-логические игры (слово в разных контекстах, его буквальное и небуквальное значение и пр.) тигренка Ррр из повести-сказки Д. Биссета, персонажей из сказок Г. Остера (мартышки, попугая, удава и слоненка), Алисы из сказки Л. Кэрролла (можно также опираться на стихи с «перевернутыми» значениями Д. Хармса, А. Введенского, Э. Лира и др.).

Словесные игры и опыты персонажей могут переходить в собственное словесное творчество детей — придумывание своих стихов, загадок (результаты можно оформить в виде книжек — с записью текстов и иллюстрированием), в инициированные взрослым словесные игры-эксперименты (буриме, поиск рифм и пр.). И именно через эту живую словесную практику можно выйти на обсуждение с дошкольниками вопроса: «Как устроены стихи, загадки, сказки?»

Во-вторых, через художественные тексты можно открывать детям возможности творческого построения повествовательных последовательностей (сюжетов), развивать сюжетосложение как элемент словесного и игрового творчества. Для этой цели подходят тексты типа: Дж. Родари «Сказки, у которых три конца», Г. Остер «Сказка с подробностями», — где предлагается не один сюжетный ход, а несколько их вариантов, на выбор. Такого рода тексты можно использо-

вать и как образец-стимул к совместной со взрослым игре-придумыванию, связанной с выстраиванием новых сюжетных последовательностей<sup>5</sup>. Сама форма игры-придумывания объединяет сюжетную игру старших дошкольников с их словесным творчеством. Запись и иллюстрирование придуманных историй выводит также и на продуктивную деятельность. Хорошим поводом для совместной игры-придумывания может служить любой увлекший детей большой художественный текст, вызывающий желание продлить приключения любимых персонажей. (Что могло произойти со Снусмумриком, когда он покинул Муми-дол? Что было дальше с Незнайкой? И т. п.)

Что касается ориентировки детей в литературных жанрах, для дошкольника достаточно интуитивного понимания их особенностей, позволяющего практически отличать стихи от рассказа, рассказ от сказки. Это интуитивное понимание возникает в самом процессе чтения (восприятия) разнообразных художественных произведений, без какого-либо формального анализа «устройства» жанра на обучающем занятии.

Хотелось бы также предостеречь воспитателей от формалистического разбора-препарирования лирических стихов с настойчивыми вопросами к детям: о чем это стихотворение?; что хотел сказать автор?; что это означает? и т. п., разрушающего весь образный (метафорический) строй лирического стихотворения.

По этому поводу можно привести очень поучительный для взрослых отрывок из очерка Марины Цветае-

---

<sup>5</sup> О развитии сюжетосложения в процессе игры-придумывания см.: *Короткова Н. А.* Сюжетная игра старших дошкольников // *Ребенок в детском саду.* 2006. № 4—5.

вой «Мой Пушкин»: «Глядя назад, теперь вижу, что стихи Пушкина, и вообще стихи... для меня досемилетней и семилетней были — ряд загадочных картинок, — загадочных только от материнских вопросов, ибо в стихах, как в чувствах, только вопрос порождает непонятность, выводя явление из его состояния данности. Когда мать не спрашивала — я отлично понимала, то есть и понимать не думала, а просто — видела. Но, к счастью, мать не всегда спрашивала, и некоторые стихи оставались понятными»<sup>6</sup>.

Разумеется, чтобы подбирать художественные произведения для чтения и использовать их как смысловой фон для других культурных практик, воспитатель сам должен хорошо ориентироваться в текстах, по крайней мере прочитывать их заранее и определять, какие из них придутся по душе детям группы. Из произведений, предложенных в рекомендательных списках, найдутся привлекательные для девочек и мальчиков, для деятелей и созерцателей. Зная своих подопечных, воспитатель не ошибется в выборе, важно лишь, чтобы чтение не стало принудительным занятием. Книга должна развивать ребенка, но и одновременно — доставлять удовольствие.

### **Организация чтения художественной литературы**

Реализация развивающего потенциала художественной литературы зависит как от подбора текстов, так и от правильной организации чтения в форме партнерской деятельности взрослого с детьми. В свя-

---

<sup>6</sup> *Цветаева М. И.* Сочинения в 2-х т. Т. 2. Проза. — М.: Художественная литература. 1984. С. 329.

зи с этим представляется целесообразным задать некоторые общие методические требования к организации чтения художественной литературы:

- Чтение детям художественных текстов должно быть ежедневным; регулярное интересное чтение должно войти в привычку, стать обычаем, ритуалом жизни группы.

- Время для чтения (всегда одно и то же) должно быть определено в распорядке дня (самое подходящее — утром, после завтрака). Продолжительность чтения составляет примерно 20 минут (15—20 минут в старшей и 20—25 минут в подготовительной группе).

- Чтение книги должно проходить в непринужденной обстановке (дети располагаются вблизи взрослого, как им удобно); каждый ребенок добровольно присоединяется к читающим, это не вменяется ему в обязанность. Не желающие в данный момент слушать книгу должны соблюдать лишь одно правило: заниматься своими делами тихо, не мешая всем остальным.

- Читая книгу, воспитатель выступает как партнер детей по восприятию ее содержания: проявляет эмоции, соответствующие содержанию текста, — удивление, изумление, сострадание и пр. Монотонное механическое (отчужденное) чтение может отбить у ребенка охоту слушать даже самую интересную книгу.

- Воспитатель сам подбирает подходящие для детей его группы художественные тексты, сам определяет последовательность их чтения, руководствуясь принципом чередования: большие литературные формы для длительного (продолжающегося) чтения — малые литературные формы для непродолжительного чтения. Целесообразно также чередовать стихотворные

и прозаические произведения. В зависимости от интереса и пожеланий детей можно возвращаться к ранее прочитанным текстам, перечитывать их.

- Художественные произведения для длительного чтения (сказочные и реалистические повести, циклы рассказов, большие стихотворные повествования) следует читать несколько дней подряд, без перебивок (в зависимости от объема текста это может занять от 2 до 10—12 дней и более), так как дети должны иметь возможность удержать в памяти последовательность сюжетных событий, вжиться в воображаемый мир книги. Все это становится затруднительным, если тексты накладываются друг на друга или читаются с большими перерывами. Ежемесячно воспитатель прочитывает дошкольникам 1—2 больших текста.

- Периоды между чтением больших художественных текстов используются для чтения коротких произведений (укладывающихся в 20-минутный интервал). Это фольклорные и авторские сказки, реалистические рассказы, короткие фольклорные и авторские стихотворные тексты. Здесь возможны сочетания нескольких коротких текстов по жанрам или тематической направленности.

- Воспитатель не должен стремиться к обязательному обсуждению с детьми художественного текста непосредственно после чтения, а тем более принуждать их к «препарированию» поэтических произведений и многократному пересказу прозы. Обсуждениям надо придать непринужденный характер. Они уместны сразу после чтения, если у детей возникают вопросы и суждения-реплики относительно прочитанного, если воспитатель намерен использовать текст как смысловой фон, стимул для непосредственно следующей за чтением деятельности или видит необходи-

мость сравнить коллизии художественного текста с реальными событиями.

Педагог также отсроченно обращается к прочитанным текстам, инициирует их вспоминание, цитирование, обсуждение во время развертывания других видов деятельности, если обращение к книге может помочь в мотивировании детей к активности, в осмыслении, прояснении каких-либо фактов, событий и т. п.

- Художественные тексты для длительного чтения и их последовательность воспитатель может наметить предварительно на 2—3 месяца (с перспективой на весь год), осуществив сбалансированный выбор из разных разделов рекомендательного списка, с учетом интересов большей части детей своей группы (при опросе детей и родителей в начале года необходимо выяснить, какие книги из списка уже прочитаны дома ранее большинством). Этот предварительный план может корректироваться по мере необходимости.

- Короткие художественные произведения для непродолжительного чтения могут подбираться на месяц, тоже с охватом разных разделов списка. Дополнительно в подборе и планировании последовательности чтения коротких текстов воспитатель руководствуется событиями, происходящими в окружающем мире (сезоны, праздники, памятные даты), тематикой, намеченной для познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности, а также направленностью актуальных интересов детей группы. Подборка коротких художественных текстов постоянно корректируется воспитателем с учетом появляющихся у дошкольников вопросов по поводу различных аспектов окружающего, возникающих в детском обществе конфликтов и коллизий, решение которых может быть подсказано книгой.

- В распоряжении воспитателей и детей в каждой группе всегда должно быть несколько сборников художественных текстов из рекомендательного списка (сборники стихов, фольклорных и авторских сказок, рассказов детских писателей), чтобы педагог, реагируя на актуальную ситуацию, смог в любой момент выбрать подходящие произведения, составить тематическую подборку. Дополнительно воспитатель может пользоваться и хрестоматией для детей старшего дошкольного возраста, но она не должна быть единственным или основным источником художественных текстов (достаточно жестко навязывающим воспитателю и детям выбор и вкусы составителей).

- Следует иметь в виду, что книга не только несет в себе универсальное развивающее содержание, но и существует как вещь в ее эстетическом качестве, как неотъемлемая часть предметной среды. Этой ипостасью книги очень часто пренебрегают. Вместе с тем в свободной деятельности ребенка, еще не умеющего читать, книга выступает прежде всего со стороны зрительного, иллюстративного ряда. Поэтому требования к качеству изданий и иллюстраций должны быть очень высокими. Необходимо подыскивать книги с иллюстрациями лучших художников, работавших с детской литературой (В. Сутеев, Е. Чарушин, В. Конашевич, Ю. Васнецов, И. Билибин, Н. Радлов, В. Чижиков, В. Пивоваров, Э. Булатов и О. Васильев, Т. Маврина, В. Лебедев, Б. Дехтерев и др.).

- Надо учитывать, что для чтения старшим дошкольникам необходимы большие формы художественных произведений (сказочные и реалистические повести, циклы рассказов), а это дорогие книги. В связи с этим литературу для длительного чтения (хорошие иллюстрированные издания) целесообразно собрать в общей библиотеке детского сада, с тем

чтобы ею могли пользоваться все группы по мере необходимости. Эти книги редко бывают нужны одновременно, так как каждый воспитатель подбирает их под свою группу и последовательность их чтения различна.

- В подборе художественной литературы очень важно взаимодействие детского сада с семьей. Родители должны осознавать всю важность каждодневного домашнего чтения ребенку вслух. К сожалению, во многих семьях бытует мнение, что старший дошкольник, который начинает учиться грамоте, должен теперь читать сам. Но поскольку ребенок может читать только совсем простые тексты (его умение читать очень отстает от его возможности понимать довольно сложные художественные произведения), интерес к книге быстро угасает. Необходимо помочь родителям избавиться от этого заблуждения, а для содействия семье в подборе подходящих для возраста ребенка книг вывесить на стенде рекомендательный список.

### Рекомендательный список для чтения в старшей группе

#### *Художественные тексты для длительного чтения*

Тексты, создающие вымышленные миры	<p><i>А. Пушкин.</i> Сказка о царе Салтане... Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях.</p> <p><i>П. Ершов.</i> Конек-горбунок.</p> <p><i>С. Аксаков.</i> Аленький цветочек.</p> <p><i>В. Гауф.</i> Маленький Мук. Карлик Нос.</p> <p><i>Г. Х. Андерсен.</i> Снежная королева.</p> <p>Русские богатыри: былины (обработка для детей <i>И. Карнауховой</i>).</p>
------------------------------------	--

	<p><i>А. Толстой.</i> Золотой ключик, или Приключения Буратино. <i>А. Милн.</i> Винни-Пух и все-все-все. <i>Т. Янссон.</i> Шляпа волшебника. Волшебная зима. <i>Н. Носов.</i> Приключения Незнайки и его друзей. <i>Дж. Родари.</i> Приключения Чиполлино.</p>
Тексты, создающие комбини- рованные миры	<p style="text-align: center;"><b><i>Волшебное в реальном</i></b></p> <p><i>К. Чуковский</i> (по Х. Лофтингу). Доктор Айболит. <i>Ю. Дружков.</i> Приключения Карандаша и Самоделкина. <i>Э. Успенский.</i> Дядя Федор, пес и кот. Крокодил Гена и его друзья. Гарантийные человечки. <i>А. Волков.</i> Волшебник Изумрудного города. <i>Г. Остер.</i> Остров Эскадо. <i>А. Линдгрен.</i> Малыш и Карлсон. <i>П. Трэверс.</i> Мэри Поппинс. <i>Дж. Родари.</i> Путешествие Голубой стрелы.</p>
	<p style="text-align: center;"><b><i>Необычный взгляд на обычный мир</i></b></p> <p><i>В. Бианки.</i> Мышонок Пик. Синичкин календарь. <i>А. Секора.</i> Муравьи не сдаются. <i>В. Бонзельс.</i> Пчела Майя и ее приключения. <i>Р. Киплинг.</i> Рикки-Тикки-Тави. <i>А. Чехов.</i> Каштанка.</p>
	<p style="text-align: center;"><b><i>Перевернутый мир</i></b></p> <p><i>Д. Биссет.</i> Забытый день рождения (сказки в пересказе Н. Шерешевской). <i>Г. Остер.</i> Сказочные рассказы: Привет мартышке. Зарядка для хвоста. Великое закрытие.</p>

	<p>И др. (Цикл рассказов о мартышке, слоненке, удаве и попугае.)  <i>И. Токмакова.</i> Аля, Кляксич и буква А.  <i>Ю. Дружков.</i> Волшебная школа.  <i>Э. Распе.</i> Приключения барона Мюнхгаузена:          Часть 1          (Конь на крыше.          Удивительная охота.          Куропатки на шомполе.          Бешеная шуба.          Восьминогий заяц.          И другие истории.)</p>
<p>Тексты, создающие реалисти- ческие миры</p>	<p><i>Б. Житков.</i> Что я видел.  <i>Н. Забила.</i> Катруся уже большая.  <i>Н. Носов.</i> Дружок.          Фантазеры.          Мишкина каша.          Огородники.          Автомобиль.  <i>В. Драгунский.</i> Денискины рассказы:          «Он живой и светится...».          Красный шарик в синем небе.          Друг детства.          Шляпа гроссмейстера.          Тайное становится явным.          Что любит Мишка.          Что я люблю.          И др.  <i>Б. Емельянов.</i> Дед Макабка.          Рассказы о маме.  <i>С. Баруздин.</i> Рави и Шаши.  <i>Ю. Коваль.</i> Алый.  <i>А. Гайдар.</i> Чук и Гек.  <i>М. Зощенко.</i> Леля и Минька (цикл рассказов).  <i>А. Линдгрэн.</i> Приключения Эмиля из Лённебер-          ги.  <i>С. Маршак.</i> Веселое путешествие от «А» до «Я».</p>

*Художественные тексты  
для непродолжительного чтения*

***Прозаические произведения***

Фольклорные волшебные сказки	<p><i>Сказки разных народов (по выбору), в том числе: Русские сказки (в обработке русских писателей):</i></p> <p>Иван-царевич и Серый волк. Царевна-лягушка. По щучьему веленью. Финист – ясный сокол. Поди туда – не знаю куда, принеси то — не знаю что. Морской царь и Василиса Премудрая. Сказка о молодильных яблоках и живой воде. Марья-Моревна. Сивка-бурка. Никита-Кожемяка. Иван-крестьянский сын и чудо-юдо.</p> <p><i>Немецкие сказки (в обработке братьев Гримм):</i></p> <p>Бременские музыканты. Снегурочка. Сказка о рыбаке и его жене. Король-Дроздовик. Госпожа Метелица. Храбрый портняжка. Одноглазка, Двуглазка и Трехглазка. Юный великан. Белоснежка и Алоцветик. Верные звери.</p>
Авторские сказки и истории	<p><i>Г. Х. Андерсен. Новое платье короля. Стойкий оловянный солдатик. Свинопас. Елка. Старый уличный фонарь. История года.</i></p> <p><i>Ш. Перро. Кот в сапогах. Спящая красавица.</i></p>

	<p><i>Р. Киплинг.</i> Кошка, которая гуляла сама по себе.          Как было написано первое письмо.          Как была придумана азбука (Как появился алфавит.)          Откуда взялись броненосцы.          Краб, который играл с морем.          Сказка о Старике Кенгуру.  <i>В. Одоевский.</i> Городок в табакерке.  <i>Д. Нагишкин.</i> Айога.  <i>П. Бажов.</i> Серебряное копытце.          Огневушка-поскакушка.  <i>С. Маршак.</i> Двенадцать месяцев.  <i>А. Гайдар.</i> Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове.  <i>К. Паустовский.</i> Теплый хлеб.  <i>И. Соколов-Микитов.</i> Листопадничек.  <i>В. Бианки.</i> Сказки:          Сова.          Чей нос лучше.          Как Муравьишка домой спешил.          Мастера без топора.          Хвосты.          Терентий-Тетерев.  <i>Н. Павлова.</i> Находка.          В живой комнате.          Как облачко.          Травка Пупавка.          Желтый, белый, лиловый.          Под кустом.  <i>Дж. Родари.</i> Почему? Отчего? Зачем?</p>
<p>Реалистические рассказы</p>	<p><i>К. Ушинский.</i> Дети в роще.  <i>Л. Толстой.</i> Птичка.          Корова.          Филипок.          Пожар.          Котенок.          Лев и собачка.          Черепаха.</p>

*К. Паустовский.* Квакша.  
Кот-ворюга.  
Растрепанный воробей.  
*А. Гайдар.* Поход.  
Совість.  
*Н. Носов.* На горке.  
Ступеньки.  
Живая шляпа.  
Карасик.  
Про репку.  
Огурцы.  
Про Гену.  
Саша.  
И я помогаю.  
Шурик у дедушки.  
*Л. Письменная.* Верный.  
Веснушка.  
*В. Бианки.* Плавунчик.  
Снежная книга.  
Снегирушка-милушка.  
Музыкальная канарейка.  
*М. Пришвин.* Лисичкин хлеб.  
«Изобретатель».  
Ребята и утята.  
Ярик.  
Предательская колбаса.  
Первая стойка.  
Пиковая Дама.  
Лесной доктор.  
Этажи леса.  
Зверь бурундук.  
Лесной хозяин.  
Как поссорились кошка с собакой.  
*Г. Снегирев.* Бобровая хатка.  
Бобровый сторож.  
Бобренок.  
Верблюжья варежка.  
Морская свинка.  
Маленькое чудовище.

Осьминог.  
 Обитаемый остров.  
 Рачок-мореход.  
 Как воробей на Камчатке побывал.  
 Е. Чарушин. Хитрая мама.  
 Свинья.  
 Страшный рассказ.  
 Захочешь есть – говорить научишься.  
 Птичье озеро.  
 Б. Емельянов. Сапоги-собаки.  
 Кот-пожарный.  
 Кот и собака.  
 Васька.  
 Г. Скребницкий. В зимнюю стужу.  
 Н. Сладков. Птенцы-хитрецы.  
 Э. Сетон-Томпсон. Чинк.

### Поэтические произведения

Фольклорные стихотворные тексты	Считалки, скороговорки, загадки, прибаутки и небылицы (из сборников русского и зарубежного фольклора).
Авторские стихотворные повествования	<p><i>Сказки в стихах (по фольклорным мотивам):</i>          В. Жуковский. Кот в сапогах.          Спящая царевна.          А. Пушкин. Сказка о рыбаке и рыбке.          И др.</p> <p><i>Тематические подборки стихов для детей:</i>  <i>(о природных стихийных силах и их использовании человеком, о разных животных и растениях, о сезонах и ландшафтах, о рукотворных вещах и их истории, об этапах взросления и профессиях человека, о разнообразных коллизиях детской жизни, о качествах человека, проявляющихся в обыденных и чрезвычайных обстоятельствах, и т. п.)</i>          К. Чуковский, С. Маршак, Б. Заходер, А. Барто, Г. Сапгир, С. Михалков, Я. Аким, Л. Квитко, И. Токмакова, С. Баруздин, Г. Остер,</p>

	<p>В. Маяковский, Саша Черный, Ю. Тувим, Дж. Родари и др. (авторские и тематические сборники).</p> <p><i>Стихи-перевертыши:</i></p> <p>Э. Лир, Д. Хармс, Н. Заболоцкий, Ю. Владимиров, А. Введенский, Э. Успенский, Г. Остер, Я. Бжехва и др. (из авторских и тематических сборников, в том числе сб.: Литература и фантазия. М., 1992).</p>
Лирические стихи	<p>В. Жуковский, А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Тютчев, А. Фет, А. Плещеев, А. Майков, Н. Некрасов, А. Блок, С. Есенин, И. Бунин и др. (авторские и тематические сборники).</p>

### Рекомендательный список для чтения в подготовительной группе

#### *Художественные тексты для длительного чтения*

Тексты, создающие вымышленные миры	<p><i>А. Пушкин.</i> Сказка о золотом петушке. Руслан и Людмила.</p> <p><i>П. Бажов.</i> Медной горы Хозяйка. Каменный цветок.</p> <p><i>В. Гауф.</i> Холодное сердце. Синдбад-мореход (из сказок «Тысяча и одной ночи» в пересказе М. Салье).</p> <p><i>Ю. Олеша.</i> Три толстяка.</p> <p><i>Н. Носов.</i> Незнайка в Солнечном городе.</p> <p><i>Т. Янссон.</i> Муми-тролль и комета. Мемуары Муми-папы.</p> <p><i>А. Линдгрен.</i> Рони – дочь разбойника.</p> <p><i>Дж. Толкиен.</i> Хоббит, или Туда и обратно.</p>
Тексты, создающие комбинированные миры	<p style="text-align: center;"><b><i>Волшебное в реальном</i></b></p> <p><i>Э. Гофман.</i> Щелкунчик и Мышиный король.</p> <p><i>А. Погорельский.</i> Черная курица, или Подземные жители.</p>

*А. Линдгрэн.* Пеппи Длинный чулок.

*Д. Барри.* Питер Пэн и Венди.

*Р. Киплинг.* Маугли.

*К. С. Льюис.* Племянник чародея.

Лев, колдунья и платяной шкаф. (Из цикла «Хроники Нарнии».)

*С. Лагерлёф.* Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями (в свободном пересказе З. Задунайской и А. Любарской).

*А. Сент-Экзюпери.* Маленький принц.

---

***Необычный взгляд на обычный мир***

*Х. Лофтинг.* Путешествия Доктора Дулитла.

*Я. Ларри.* Необыкновенные приключения Карика и Вали.

*Р. Киплинг.* Ваш покорный слуга – пес Бутс.

*Саша Черный.* Дневник фокса Микки.

*Г. Х. Андерсен.* Суп из колбасной палочки.

Калоши счастья.

*Д. Свифт.* Путешествия Гулливера (пересказ для детей Т. Габбе).

---

***Перевернутый мир***

*Г. Остер.* Сказка с подробностями.

*Д. Харрис.* Сказки дядюшки Римуса.

*Дж. Родари.* Джельсомино в Стране Лжецов.

*Д. Биссет.* Путешествие дядюшки Тик-Так.

*Э. Распе.* Приключения барона Мюнхгаузена:  
Часть 2

(Буря.

Между крокодилом и львом.

Встреча с китом.

В желудке у рыбы.

Человек-ядро.

И другие истории.)

*Л. Кэрролл.* Алиса в стране чудес (перевод Н. Де-муровой).

*А. Некрасов.* Приключения капитана Врунгеля.

---

Тексты, создающие реалистические миры	<p><i>Д. Григорович.</i> Гуттаперчевый мальчик. <i>А. Куприн.</i> Белый пудель. <i>В. Короленко.</i> Дети подземелья (адаптированный для детей рассказ «В дурном обществе»).</p> <p><i>В. Гюго.</i> Козетта (перевод и обработка для детей Н. Шер).</p> <p><i>В. Драгунский.</i> Денискины рассказы: Сверху вниз наискосок! Удивительный день. Куриный бульон. Арбузный переулочок. Расскажите мне про Сингапур. Девочка на шаре. Сражение у Чистой речки. Рыцари. Третье место в стиле баттерфляй! «Где это видано...» И др.</p> <p><i>Н. Носов.</i> Веселая семейка. <i>Л. Кассиль.</i> Кондуит и Швамбрания (Часть 1: Швамбрания). <i>А. Н. Толстой.</i> Как ни в чем не бывало. <i>Ю. Коваль.</i> Чистый Дор. Недопесок. <i>М. Пришвин.</i> Кладовая солнца. <i>В. Чаплина.</i> Кинули. <i>Э. Сетон-Томпсон.</i> Медвежонок Джонни.</p>
---------------------------------------	---

*Художественные тексты  
для непродолжительного чтения*

### **Прозаические произведения**

Сказки и легенды народов мира	<p>Сказки славянских народов, по выбору (русские, украинские, белорусские, сербские, болгарские).</p> <p>Сказки западноевропейских народов, по выбору (немецкие, французские, английские, норвежские и др.).</p>
-------------------------------	--

	<p>Сказки народов Востока, по выбору (арабские, китайские, японские и др.). Сборник: Вавилонская башня и другие древние легенды (под ред. К. Чуковского).</p>
<p>Авторские сказки и истории</p>	<p><i>Г. Х. Андерсен.</i> Соловей. Оле-Лукойе. Русалочка. <i>Ш. Перро.</i> Рикё с хохолком. <i>М. Лермонтов.</i> Ашик-Кериб. <i>В. Одоевский.</i> Индийская сказка о четырех глухих. <i>М. Салтыков-Щедрин.</i> Премудрый пискарь. <i>Д. Нагишкин.</i> Храбрый Азмун. <i>П. Бажов.</i> Голубая змейка. <i>К. Чуковский.</i> Храбрый Персей. <i>К. Паустовский.</i> Заботливый цветок. <i>Дж. Родари.</i> Сказки, у которых три конца. <i>Е. Шварц.</i> Сказка о потерянном времени. Два брата.</p>
<p>Реалистические рассказы</p>	<p><i>Л. Толстой.</i> Акула. Прыжок. <i>Б. Шергин.</i> Миша Ласкин. <i>А. Гайдар.</i> Горячий камень. <i>Б. Житков.</i> Пудя. <i>Б. Емельянов.</i> Приключения цыпленка. Плавучий остров. <i>В. Бианки.</i> Дятел и малиновка. <i>Ю. Коваль.</i> Капитан Клюквин. Серая ночь. Лабаз. Картофельная собака. Листобой. <i>В. Архангельский.</i> Кораблик. Рыжик. Дымка. Тук Тукыч. <i>Э. Сетон-Томпсон.</i> Уличный певец.</p>

*Рассказы о природе и животных:*

М. Пришвин, Г. Снегирев, Г. Скребницкий, В. Бианки, Н. Сладков и другие авторы (по выбору).  
*Рассказы о детской жизни, об истории страны:*  
Н. Носов, Л. Пантелеев, С. Баруздин, Л. Кассиль, А. Алексин, В. Катаев, А. Платонов, Е. Шварц, С. Алексеев и другие авторы (по выбору).

***Поэтические произведения***

Фольклорные стихотворные тексты	Считалки, скороговорки, загадки, прибаутки и небылицы (из сборников русского и зарубежного фольклора).
Авторские стихотворные повествования	<i>Сказки в стихах (по фольклорным мотивам):</i> А. Пушкин. Сказка о попе и работнике его Балде. С. Маршак. Сказка о царе и чеботаре. И др. <i>Баллады и былины в авторской обработке:</i> А. К. Толстой. Садко. Илья Муромец. Курган. В. Жуковский. Кубок. А. Пушкин. Песнь о вещем Олеге. <i>Басни:</i> И. Крылов. Стрекоза и Муравей. Слон и Моська. Ворона и Лисица. Мартышка и Очки. <i>Тематические подборки стихов для детей:</i> К. Чуковский, С. Маршак, Б. Заходер, А. Барто, Г. Сапгир, С. Михалков, Я. Аким, Л. Квитко, И. Токмакова, С. Баруздин, Г. Остер, В. Маяковский, Саша Черный, Ю. Тувим, Дж. Родари и др. (авторские и тематические сборники). <i>Стихи-перевертыши:</i> Э. Лир, Д. Хармс, Н. Заболоцкий, Ю. Владимиров, А. Введенский, Э. Успенский, Г. Остер,

	Я. Бжехва и др. (из авторских и тематических сборников, в том числе сб.: Литература и фантазия. М., 1992).
Лирические стихи	В. Жуковский, А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Тютчев, А. Фет, А. Плещеев, А. Майков, Н. Некрасов, А. Блок, С. Есенин, И. Бунин и др. (авторские и тематические сборники).

## Глава 3 | Продуктивная деятельность

### Развивающие функции продуктивной деятельности

Понятие «продуктивная деятельность» охватывает собой несколько видов активности — рисование, конструирование, лепку, аппликацию, — традиционно представленных в детской жизни и занимающих в ней существенное место. Все они носят репрезентирующий (моделирующий) характер, то есть отображают особым образом реальный мир. Эта особенность детской продуктивной деятельности роднит ее с сюжетной игрой, столь привлекательной для дошкольников.

Вместе с тем перечисленные виды активности, объединяемые понятием «продуктивная деятельность», имеют общую черту, отличающую их от сюжетной игры: вне зависимости от конкретных материалов они представляют собой созидательную работу, направленную на получение предметно оформленного результата. Продуктивная деятельность — это превращение того или иного исходного материала (комплекса материалов) в конкретный продукт в соответствии с поставленной целью (замыслом).

В детском саду, как правило, продуктивная деятельность организуется по отдельным ее видам в рамках специальных занятий, выстроенных в учебном духе. Программ по обучению детей рисованию, лепке, конструированию и пр. в настоящее время очень много; некоторые вписаны в целостные дошкольные об-

разовательные программы, другие существуют как отдельные (парциальные).

Однако все большая изоэтренность разработчиков учебных программ приводит к чрезмерному насыщению занятий формализованными упражнениями, одинаковыми для всех (вне контекста конкретных детских интересов), вызывающими у дошкольников скуку и пресыщение. Общеразвивающие цели, ради которых, собственно, и нужны эти занятия, затушевываются или подменяются целями научить ребенка специальным умениям и навыкам работы с теми или иными материалами и инструментами.

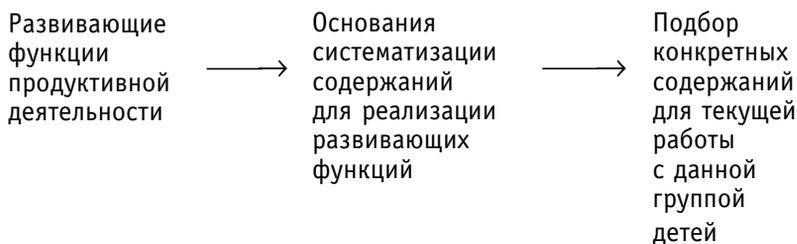
Воспитатель, не имея никаких оснований для выбора (от каких упражнений можно отказаться, какие необходимы), вынужден точно следовать программно-заданным содержаниям. Это сковывает его инициативу и исключает возможность сколько-нибудь гибко проектировать содержание работы, ориентируясь на особенности детей группы, их конкретные интересы. Удержать дошкольников за формализованными учебными упражнениями может только жесткая дисциплина обязательного фронтального занятия.

Как мы уже отметили выше, альтернативой такому «учебному» подходу, освобождающей всех участников образовательного процесса от излишней регламентации, может быть организация продуктивной деятельности детей как добровольной, строящейся в партнерстве с включенным в нее взрослым.

При этом перед воспитателем встает не только задача демократизации стиля поведения (перехода от обязывающих, регламентирующих к более свободным, непринужденным отношениям), но и менее очевидная, хотя столь же важная проблема подбора интересных содержаний, которыми можно привлечь и удержать внимание детей.

Эти содержания накоплены в дошкольной педагогике в огромных количествах, рассыпаны по многочисленным методическим разработкам, руководствам-альбомам (для рисования, лепки, конструирования и пр.).

Чтобы педагог действительно мог организовать занятие в форме партнерской деятельности и не чувствовал себя закованным в броню отдельных учебных программ, то есть мог гибко проектировать работу со своей группой, ему нужно уметь самому подбирать подходящие содержания из имеющегося множества, учитывая, с одной стороны, развивающие задачи, а с другой — интересы детей группы. Для этого надо взглянуть иначе, чем обычно, на знакомые содержания, иным образом их систематизировать. В сущности, путь к подбору конкретных содержаний выглядит следующим образом:



Основания систематизации содержаний представляют своего рода посредствующее звено между развивающими задачами и позволяющими их реализовать конкретными содержаниями продуктивной деятельности.

Остановимся на двух первых этапах этого пути, тогда третий этап воспитатель сможет пройти сам.

Мы не случайно сфокусировали внимание на таком общем понятии, как продуктивная деятельность,

а не на отдельных ее видах, как это принято в дошкольных программах.

Дело в том, что весь комплекс различных видов активности, объединяемых понятием продуктивной деятельности, имеет общий развивающий радикал. Поняв, в чем он заключается, мы сможем уйти от мозаичной картины изолированных «учебных предметов» и использовать продуктивную деятельность как объемлющую культурную форму для проектирования широкого диапазона разнообразных работ ребенка с конкретными материалами и в чистом виде, и в их сочетаниях.

В самом деле, изготовление игрушек из природного материала, иллюстрирование собственной книги, построение макетов — все это, безусловно, относится к продуктивной деятельности, привлекательно для детей, но никак не вписывается в традиционные виды обучающих занятий, разделенных по материалу (рисование, лепка, конструирование, аппликация).

Развивающие функции продуктивной деятельности связаны с широким спектром способностей, умений и навыков, которые можно разделить на общие и специфические (относящиеся к определенным материалам и инструментам).

Среди общеразвивающих функций продуктивной деятельности необходимо прежде всего отметить ее участие в эмоционально-личностном становлении ребенка — в развитии «чувства инициативы», которое проявляется в возможности утвердить себя как деятеля и созидателя, управляющего материалами и инструментами, реализующего свои замыслы.

Продуктивная деятельность, в силу ее созидательного характера, как ни одна из других форм активности ребенка создает условия для формирования целеполагания и произвольной организации деятельности, а именно для формирования способности к длитель-

ным волевым усилиям, направленным на достижение результата (цели-замысла) в соответствии с внутренними или заданными извне стандартами качества. В этом смысле продуктивная деятельность закладывает основы трудолюбия у человека.

Репрезентирующий (моделирующий) характер продуктивной деятельности обеспечивает развитие воображения, образного мышления, способности соотносить целое — части, систематизировать свойства и отношения в предметном мире в процессе практического использования различных материалов.

Кроме того, продуктивная деятельность связана с развитием способности к планомерной, шаг за шагом, организации деятельности и ее целевой регуляции с использованием различного рода символических опосредствующих звеньев между целью (замыслом) и результатом (продуктом) — образцов и графических моделей (схем, чертежей, выкроек, пооперационных планов, эскизов), а также с активизацией планирующей функции речи (словесные описания условий, которым должен соответствовать продукт). Становление такого рода знаково-символического опосредствования — важный показатель перехода ребенка на более высокий уровень психической организации.

Широкие возможности открывает продуктивная деятельность и для развития творческой активности. Разнообразные изобразительные, конструктивные, пластические материалы, ставя перед ребенком вопрос: «Что из этого можно сделать?» — стимулируют порождение замысла и его воплощение.

К спектру общеразвивающих функций следует отнести и совершенствование ручной моторики, которому способствует продуктивная деятельность любого рода.

Также она создает условия для формирования специфических умений и навыков, связанных с техникой

преобразования материала (это собственно навыки рисования, лепки, конструирования, шитья и т. п.) и техникой использования общеупотребляемых инструментов (карандаша, кисти, ножниц, иглы и пр.).

Специфические навыки работы с конкретными материалами и инструментами закладываются в своей основе уже в младшем дошкольном возрасте в процессе опробования возможностей этих материалов, действия с ними вне четкой, заранее поставленной цели (замысла). К пяти годам ребенок начинает переходить от процессуальной активности — своего рода игры-экспериментирования с материалами и инструментами (где продукт в значительной мере случаен) — к целенаправленной продуктивной деятельности (с заранее определенной целью-замыслом), а на седьмом году жизни начинает работать и мотивация «сделать вещь хорошо» (то есть становятся значимыми внутренние и внешние стандарты качества).

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, педагог должен прежде всего ориентироваться на общеразвивающие функции продуктивной деятельности. Однако задачи развития специфических способностей и умений не исчезают вовсе из его поля зрения, но они приобретают как бы вторичный характер. Воспитатель использует само стремление ребенка к реализации определенной цели, воплощению замысла в продукте с заданными (извне или самим ребенком) условиями для включения в его арсенал новых средств и способов, позволяющих совершенствовать работу.

В сущности, развитие продуктивной деятельности дошкольников, подчиняясь общей тенденции предварительного вычленения цели-замысла (не просто — «Что получится», а «Что я хочу сделать»), имеет в рамках этой тенденции две линии:

1) движение к точности (копирование образца, учет заданных извне параметров будущего продукта);

2) творческая разработка собственного замысла и его воплощение в соответствии со своими внутренними критериями качества.

Обе эти линии должны быть учтены в подборе содержания для продуктивной деятельности взрослого с детьми.

Итак, в качестве приоритетных для детей старшего дошкольного возраста задач, наиболее эффективно решаемых в рамках продуктивной деятельности (во всем комплексе включенных в нее видов активности), могут быть выделены следующие:

— развитие «чувства инициативы» и стремления к созидательной активности;

— формирование способности к целеполаганию и волевому усилию, произвольной организации деятельности (принятие и реализация цели в соответствии с заданными стандартами-условиями);

— развитие воображения и творческих возможностей (создание замысла и его практическое воплощение в соответствии с собственными стандартами);

— освоение культурных (знаково-символических) средств фиксации будущего продукта в форме словесного описания и графических моделей (чтение простых схем, чертежей, выкроек, постепенный переход к схематизации-планированию собственного замысла в наброске, эскизе, схеме).

Формирование и совершенствование специфических способов и навыков работы с теми или иными материалами и инструментами подчиняется этим приоритетным задачам.

### **Основания подбора содержаний для продуктивной деятельности**

Под содержанием продуктивной деятельности здесь имеется в виду совокупность работ, которые воспитатель должен предлагать детям. Эта совокупность работ должна охватывать развивающие задачи, поставленные нами по отношению к детям старшего дошкольного возраста. Конкретные содержания для продуктивной деятельности (что именно рисовать, лепить и т. п.), как и содержания для других культурных практик, должны не только соответствовать возрасту, но и соотноситься с требованиями момента — актуальной ситуацией и интересами детей данной группы. Поэтому осуществить подбор конкретных содержаний может только сам воспитатель. Мы предлагаем лишь опоры — основания для их систематизации.

Подступая к выделению этих оснований, необходимо отметить существенный момент, касающийся любой конкретной работы продуктивного характера, которая предлагается детям старшего дошкольного возраста. Исходя из общеразвивающих функций, мы обязаны прежде всего удовлетворить потребность ребенка в созидании. Чтобы почувствовать себя созидателем, ему нужно видеть плоды своего труда в форме конкретной вещи (будь то рисунок, поделка, панно-аппликация и пр.), которую можно держать в руках, демонстрировать другим, гордиться ею. Это вещь, которая продолжает свою жизнь в игре ребенка, в интерьере группового помещения или у него дома.

Поэтому здесь не годится работа с «раздаточным материалом», продукт которой эфемерен (после занятия он разбирается на части и исчезает в шкафу воспитателя) или работа в учебных тетрадях (упражнение в определенном способе действий).

Итак, целью для дошкольника должно быть создание личного продукта — осязаемой вещи.

Однако, предлагая создавать ту или иную вещь, то есть намечая цель, можно использовать разные формы ее представленности ребенку:

— образцы продукта (в виде готовой вещи или ее графического изображения);

— частично заданные в самом материале элементы (конструктивные узлы-модули, незавершенные наброски и пр.), ориентирующие на определенный результат (завершение продукта-вещи разной степени готовности);

— графические схемы создаваемого продукта (чертежи, пооперационные планы, выкройки, эскизы);

— словесное описание цели или условий, которым должен соответствовать будущий продукт.

Разные формы представленности цели позволяют решать те или иные развивающие задачи — варьировать сложность работы, меру необходимых для нее умственных усилий и творческой активности и т. д.

Исходя из этого, все многообразие содержаний для продуктивной деятельности мы задаем через четыре типа работы:

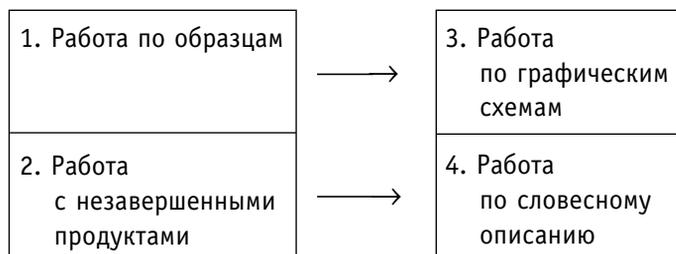
- 1) работа по образцам;
- 2) работа с незавершенными продуктами;
- 3) работа по графическим схемам;
- 4) работа по словесному описанию цели-условий.

Эти *типы работы* и являются для нас *первым основанием* для систематизации и подбора конкретного содержания продуктивной деятельности взрослого с детьми. Действительно, в них реализуется весь спектр общеразвивающих функций, о которых мы говорили.

Если вернуться к линиям развития продуктивной деятельности, очевидно, что первый и третий типы

реализуют, по преимуществу, линию развития деятельности по заданным параметрам, а второй и четвертый типы, по преимуществу, — линию развития творческих возможностей (создание замысла и его творческое воплощение).

Для старших дошкольников целесообразно использовать все типы работы, постепенно продвигаясь по означенным линиям от более простых к более сложным:



Следует также по мере взросления детей постепенно усложнять предлагаемые им цели в плане состава и объема промежуточных операций, необходимых для достижения конечного результата.

Поскольку для воспитателей (как показывает наш опыт) нелегко подбирать содержания, соответствующие по трудности исполнения возрасту детей (обычно ошибки делаются в сторону упрощения), мы попробовали на основе многочисленных психологических и педагогических исследований описать уровень сложности работы, которую могут осуществлять дети старшего дошкольного возраста и к которому следует стремиться.

Ниже приводятся таблицы для каждой возрастной группы, детально раскрывающие тип работы через форму представленности цели. Приоритетные развивающие задачи уже заложены в самом типе работы,

и их можно считать вынесенными за скобки, а задачи формирования и совершенствования специфических умений и навыков будут решаться в зависимости от того, посредством каких материалов и инструментов предполагается реализация цели.

Таблица 2

**К подбору типов работы  
для продуктивной деятельности в старшей группе**

<b>Тип работы</b>	<b>Форма представленности цели</b>
Работа по образцам	<p>Вещные расчлененные образцы с очевидным составом элементов.</p> <p>Простые вещные образцы со «скрытыми» элементами — нерасчлененные (требующие анализа: как это сделано?).</p> <p>Графические расчлененные образцы:</p> <p>а) объемные изображения с выделенными элементами;</p> <p>б) плоскостные изображения с расчленяющей сеткой (как сделать точно такой рисунок, орнамент, коллаж).</p> <p>Автообразцы, то есть образцы, созданные самим ребенком, требующие «умножения» (воспроизведения-копирования).</p>
Работа с незавершенными продуктами	<p>Незавершенные продукты, требующие дополнения целого по заданным в самом материале условиям (заполнение «пустот» заданного целого) — по готовым трафаретам, шаблонам.</p> <p>Незавершенные продукты, требующие творческой разработки (во что это можно превратить?):</p> <p>а) от заданного целостного конструктивного модуля или графического контура через свободное «приращение» деталей;</p> <p>б) от заданных элементов (конструктивных, графических, живописных) через их свободное связывание в целое.</p>

Продолжение табл. 2

Тип работы	Форма представленности цели
Работа по графическим схемам	<p>Схемы-выкройки (с общепринятой символикой — линии разрезов, сгибов, места соединений).</p> <p>Пооперационные схемы (планы), содержащие до 4—5 операций (данные в последовательности объемных изображений):</p> <p>а) схемы последовательного присоединения отдельных элементов;</p> <p>б) схемы преобразования — последовательной трансформации исходного целостного материала (листа бумаги, куска пластилина, проволоки).</p> <p>Схемы-чертежи соединения элементов в наиболее репрезентативной плоскостной проекции, подкрепленной объемным изображением вещи.</p>
Работа по словесному описанию	<p>Указание класса предметов с описанием признаков-условий, которым они должны соответствовать для воплощения в предложенном материале (например, делать мебель для этих кукол — какой она может быть?); возможны вещная поддержка в виде единичного образца — представителя данного класса и подкрепление реалистическими изображениями предметов.</p> <p>Конкретное описание различных событий, образов, их ассоциативных связей (с опорой на художественные тексты и наблюдения) для творческого воплощения (по выбору) в предложенных материалах (возможно сочетание с незавершенным продуктом); подкрепление различного типа книжными иллюстрациями, репродукциями, образцами прикладного искусства.</p>

Таблица 3

**К подбору типов работы для продуктивной деятельности  
в подготовительной к школе группе**

Тип работы	Форма представленности цели
Работа по образцам	<p>Вещные нерасчлененные образцы, требующие анализа составляющих их элементов (как это сделано? как сделать такой же?).</p> <p>Графические нерасчлененные образцы:</p> <p>а) объемные изображения вещи, требующие анализа составляющих элементов (как это сделано? как сделать такую вещь?);</p> <p>б) плоскостные изображения для копирования (как сделать точно такой рисунок, орнамент, коллаж?).</p> <p>Автообразцы, то есть образцы, созданные самим ребенком, требующие «умножения» (воспроизведения-копирования).</p>
Работа с незавершенными продуктами	<p>Незавершенные продукты, требующие дополнения целого по заданным в самом материале условиям (заполнение «пустот» заданного целого) — с использованием трафаретов, шаблонов и без таковых (самостоятельная подгонка элементов по заданным условиям).</p> <p>Незавершенные продукты, требующие творческой разработки (во что это можно превратить?):</p> <p>а) от заданного целостного конструктивного модуля или графического контура через свободное «приращение» деталей;</p> <p>б) от заданных элементов (конструктивных, графических, живописных) через их свободное связывание в целое.</p>
Работа по графическим схемам	<p>Схемы-выкройки (с общепринятой символикой — линии разрезов, сгибов, места соединений).</p> <p>Пооперационные схемы (планы), содержащие до 7—9 операций, данные в последовательно-</p>

Продолжение табл. 3

Тип работы	Форма представленности цели
	<p>сти объемных или обобщенно-условных изображений:</p> <p>а) схемы последовательного присоединения отдельных элементов;</p> <p>б) схемы преобразования — последовательной трансформации исходного целостного материала.</p> <p>Схемы-чертежи соединения элементов в одной-двух плоскостных проекциях (с опорой на реалистическое изображение вещи и без нее).</p> <p>Схематизация собственного замысла (в чертеже, эскизе, наброске) и его дальнейшее практическое воплощение при творческом проектировании продукта из предложенных или свободно выбранных материалов.</p>
Работа по словесному описанию	<p>Указание класса предметов с описанием признаков-условий, которым они должны соответствовать, для воплощения в определенном материале или в разнообразных материалах, по выбору (например, делать рыцарские доспехи — какими они могут быть?); возможно подкрепление иллюстративным материалом (альбомы коллекционных моделей, архитектурных сооружений и пр.).</p> <p>Обобщенное описание цели в виде указания темы, жанра, категории образов (с опорой на художественные тексты и наблюдения и без таковой) — для творческого воплощения в предложенном материале или разнообразных материалах, по выбору. Возможно подкрепление в виде разнообразных книжных иллюстраций, специально подобранных репродукций, альбомов — по жанрам, изобразительным материалам, реальным образцам прикладного искусства, альбомов детского художественного творчества.</p>

Каждый из типов работы может быть развернут с самыми разнообразными материалами. Это вполне традиционные: бумага (белая и цветная), картон, различные конструктивные объемные модули (картонные и спичечные коробки, кусочки пенопласта, природный материал, выступающий в функции объемных модулей, — желуди, шишки, ракушки и пр.), кусочки ткани, бросовый материал, графические и живописные материалы (простые и цветные карандаши, восковые мелки, гуашевые краски), пластические материалы (пластилин, глина, соленое тесто, проволока). Все они могут использоваться как в чистом виде, так и во всевозможных сочетаниях.

Выделив типы работы в качестве одного из оснований систематизации и подбора содержаний, мы должны сделать следующий шаг.

Совместную партнерскую деятельность взрослому следует строить на содержаниях, интересных детям. Поэтому каждый из развивающих типов работы нужно включить («упаковать») в смысловые поля, которые, с одной стороны, обусловят привлекательность работы для дошкольников, а с другой — будут выводить продуктивную деятельность в более широкое культурное пространство.

Назовем эти смысловые поля *культурно-смысловыми контекстами* («упаковками»). Они и будут *вторым основанием* подбора конкретных содержаний для совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми.

Культурно-смысловые контексты, вне которых работа будет лишена для ребенка внутренней мотивирующей силы и превратится в скучные учебные упражнения, могут быть определены исходя из субкультурных содержаний, привлекающих старших дошкольников, и общеобразовательных задач введения детей в мир человеческой культуры: изобразительно-

го, театрального искусства, архитектуры, художественного дизайна.

В качестве таких культурно-смысловых контекстов, «упаковывающих» или «обрамляющих» работу, можно предложить следующие:

- изготовление предметов для игры и познавательно-исследовательской деятельности;
- создание произведений для собственной художественной галереи;
- создание коллекций;
- создание макетов;
- изготовление украшений-сувениров;
- создание книги;
- изготовление предметов для собственного театра.

Остановимся на каждом из этих культурно-смысловых контекстов подробнее.

*1. Изготовление игрушек, игровых материалов и предметов, обслуживающих познавательно-исследовательскую деятельность детей.* Работа в этой «упаковке» строится, по преимуществу, на конструктивных материалах, но может включать и сочетание разнообразных материалов (конструктивные, изобразительные, бумага, ткани и пр.) и развивать соответствующие специфические умения и навыки.

Подбор конкретной тематики зависит от актуальных игровых интересов детей группы (например, самолеты и кораблики или мебель для маленьких кукол из объемных модулей и бумаги и т. п.) и реализуемых в этот момент задач познавательно-исследовательской деятельности (к примеру, картонные горки и трамплины для опытов с движением, парашюты и вертушки для опытов с воздушными потоками).

Возможны все типы работы, но наиболее адекватна для этой «упаковки» работа по образцам и схемам.

*2. Создание и оформление работ для собственной художественной галереи.* Эта «упаковка» связана, в основном, с художественной изобразительной деятельностью (графика, живопись, лепка, коллаж-апликация) и соответствующими материалами. Используется для введения детей в виды и жанры изобразительного искусства, знакомства с основами гармонии линий, цветов, масс (объемов), гармоничным сочетанием частей в целостном пространстве (композицией).

Целенаправленное создание работ для определенной, периодически сменяющейся экспозиции собственной художественной галереи (по жанрам, темам, материалам) позволяет в осмысленной для детей форме ориентировать их на овладение все более сложными изобразительными средствами, на совершенствование специфических для изобразительной деятельности умений и навыков.

Для этой «упаковки» более всего подойдут работа с незавершенными продуктами (свободное завершение неопределенных цветовых и графических набросков, кляксография и т. п.) и работа по словесному описанию (обсуждение темы, замыслов, словесное описание детьми будущего результата). В отдельных случаях возможна работа с использованием образцов (например декоративное рисование).

*3. Создание коллекций разного рода и их оформление* (от оформления гербария до создания коллекции моделей транспортных средств, марок и монет для воображаемой страны и т. п.). Работа в этой «упаковке» преимущественно связана с моделированием отдельных вещей (включающим собственно конструктивные и художественные элементы) и их классификацией, связывающей ее с познавательно-исследовательской деятельностью. Может использоваться для введения детей в культурное пространство Музея как места сбо-

ра и хранения коллекций (возможен выход на создание собственного музея).

Наиболее подходящие типы работы — по образцам и схемам (возможно использование и других типов работы).

4. *Создание макетов* как предметное воплощение целостных возможных миров (вымышленных, реалистических), представленных в художественной литературе, мультфильмах, детской сюжетной игре. Работы в этой «упаковке» могут быть постепенно дополняющимися, длящимися настолько долго, насколько долго удерживается в группе увлечение той или иной историей, сказкой, игрой. К примеру, макеты сказочных царств с дворцами и крепостями, космодромов и аэродромов, морских портов и городов, зоопарков и крестьянских подворий, различных ландшафтов. Работа такого рода включает элементы конструирования и художественного изобразительного творчества в виде скульптурного моделирования из пластических материалов. Она сочетается с введением элементарных представлений о природных и культурных ландшафтах, о видах архитектурных сооружений, искусстве архитектуры. Продукт работы может использоваться в режиссерской игре детей<sup>7</sup>.

Самые подходящие типы работы — с незавершенным продуктом (частично оформленным воспитателем полем макета, требующим заполнения) и по словесному описанию (обсуждение предполагаемых элементов макета). Возможно сочетание этих типов работы с работой по образцам («умножение» отдельных элементов макета).

---

<sup>7</sup> Подробнее об игровых макетах см. нашу работу: *Короткова Н. А., Кириллов И. Л.* Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников // *Дошкольное воспитание*, 1997, № 6.

5. *Изготовление украшений и сувениров* к тем или иным общезначимым событиям (праздникам). Работа в этой «упаковке» дает возможность широкого использования разнообразных материалов (включая элементы рисования, аппликации, конструирования); связывает детскую жизнь с традициями и обычаями общества; ориентирует на художественное оформление пространства или вещи. Примерами могут служить поздравительные открытки и приглашительные билеты, афиши и праздничные панно, гирлянды, елочные украшения, подарки близким и пр.

Целесообразно использование всех типов работы.

6. *Создание и оформление Книги*. Эта «упаковка» включает широкий комплекс работ по изготовлению и иллюстрированию книг на основе рассказов детей, подготовке и сборке тематических словарей с собственными рисунками (или специально подобранными и наклеенными), ведению летописи группы, дневника природы и пр. Такая работа предполагает развитие изобразительных умений (иллюстрация-рисунок: предметный, сюжетный, орнамент). Она используется для введения многоаспектного представления о книге (книга — как вещь, как синтез искусств, как источник знания); связывает продуктивную деятельность с познавательно-исследовательской, со словесным творчеством детей, способствует освоению чтения и письма. Может иметь выход на создание собственной библиотеки группы как хранилища приобретенных знаний.

Наиболее подходящие типы работы — с незавершенным продуктом и по словесному описанию.

7. *Подготовка материалов для собственного Театра (спектакля)*. Театр как общий смысловой контекст для разнообразных работ (изготовление декораций, реквизита, элементов костюмов для спектакля, материалов для кукольного и плоскостного театра и пр.)

связывает продуктивную деятельность с детской сюжетной игрой, с чтением художественной литературы. Сочетание различных материалов (конструктивных, графических, живописных) позволяет использовать эту «упаковку» для совершенствования широкого спектра изобразительных и конструктивных умений, навыков работы с разными инструментами.

Возможно использование всех типов работы для этой «упаковки».

Каждая из представленных «упаковок» наполняется конкретным тематическим содержанием в зависимости от актуальных интересов группы, тематики познавательной-исследовательской деятельности, художественных текстов, читаемых в настоящее время, интересных событий, происходящих внутри и за пределами детского сада. Именно этим определяется выбор конкретной темы для работы: какие игрушки мастерить, что рисовать, какие коллекции или макеты создавать, какой спектакль оформлять и т. д.

Некоторые из этих культурно-смысловых контекстов воспитатели используют в своей работе, но делают это эпизодически, время от времени, «разбавляя» ими обучающие занятия (например сезонное изготовление поделок из природного материала, подарков к праздникам). Мы предлагаем все развивающие задачи на занятиях продуктивной деятельностью облекать в такие рамки интересного дела.

Итак, в подборе содержаний для совместной партнерской продуктивной деятельности взрослого с детьми целесообразно опираться одновременно на *типы работы* и на *культурно-смысловые контексты*. Оба эти основания вместе образуют алгоритмическую матрицу (табл. 4), задающую все многообразие содержаний продуктивной деятельности с учетом как ее раз-

вивающих функций, так и привлекательности для старших дошкольников.

В матрице использованы следующие обозначения:

++ — сочетание типа работы и смыслового контекста наиболее целесообразно;

+ — возможно в отдельных случаях;

— — нецелесообразно.

Таблица 4

**Возможные сочетания типов работы  
и культурно-смысловых контекстов**

Культурно-смысловой контекст \ Тип работы	По образцу	С незавершенным продуктом	По схеме	По словесному описанию
1. Предметы для игры и познавательно-исследовательской деятельности	++	+	++	+
2. Художественная галерея	+	++	—	++
3. Коллекция	++	+	++	+
4. Макет	+	++	—	++
5. Украшение-сувенир	++	++	++	++
6. Книга	—	++	—	++
7. Театр	++	++	+	++

### **Организация совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми**

Организация продуктивной деятельности как партнерской со взрослым (с подбором содержаний соответственно выделенным культурно-смысловым контекстам и типам работы) связана с рядом методических вопросов, касающихся частоты и периодичности работы, стиля поведения воспитателя и пр. Эти вопросы могут быть прояснены следующим образом.

Занятия продуктивной деятельностью организуются два раза в неделю, в определенные дни и время. Это создает привычный распорядок жизни и способствует возникновению у детей настроенности на предстоящую работу. Занятия проводятся не в дополнение, а взамен традиционных (обучающих); примерно такое количество занятий продуктивного характера (включая рисование, лепку, конструирование) обычно задается образовательными программами для детей старшего дошкольного возраста.

Для детей целесообразно обозначать эти занятия как работу в «мастерской» (в которую на время превращается групповое помещение) — в особом организованном пространстве, где целенаправленно создаются вещи, красивые, интересные и нужные для детской жизни. Антураж и дух «мастерской» как особого культурного пространства отличает ее от «класса» — пространства обязательных обучающих занятий, требующего совершенно иного стиля поведения как от детей, так и от взрослого.

Работе в «мастерской» целесообразно посвящать утренние часы — после завтрака и чтения художественной литературы, которая, кстати, может отчасти определить и направление работы, ее конкретную тематику, создавая для нее смысловой фон.

Добровольное включение детей в продуктивную деятельность со взрослым (по принципу: «Я тоже хочу делать это») предполагает, помимо подбора интересных содержаний, ряд существенных условий: 1) организацию общего рабочего пространства, 2) возможность выбора цели из нескольких — по силам и интересам, 3) открытый временной конец занятия, позволяющий каждому действовать в индивидуальном темпе.

Прежде всего необходимо организовать общее пространство для работы: большой рабочий стол (или несколько рабочих столов) — его можно устроить, сдвинув обычные столы-парты с необходимыми материалами, инструментами, образцами и пр. За рабочим столом должны быть предусмотрены места для всех потенциальных участников, в том числе и для воспитателя. Он не отделяет себя от детей учительским столом, а располагается рядом с ними.

Места детей не закреплены за ними жестко (как на учебном занятии). Каждый может устроиться, где захочет, от раза к разу выбирая себе соседей сам. Дети могут свободно перемещаться по комнате, если им требуется какой-то инструмент, материал. Динамична и позиция воспитателя. На каждом занятии он располагается рядом с тем или иным ребенком, который требует его большего внимания, слабее других в данном типе работы или с этими материалами и инструментами.

Организованное таким образом общее рабочее пространство обеспечивает возможность каждому участнику видеть действия других, непринужденно обсуждать цели, ход работы и получаемые результаты, обмениваться мнениями и открытиями («Смотри, как у меня!», «Я понял, как это сделано!»).

Начиная занятие, взрослый не обязывает и не принуждает к нему детей, а обращает их внимание на под-

готовленные материалы, выдвигает интересные идеи для работы.

Следует предложить детям несколько целей (образцов, схем) или разные материалы для реализации одной цели, что обеспечивает выбор по интересам и возможностям. Например, если задача воспитателя — попрактиковать детей в работе по образцам и он спланировал делать кораблики, можно представить 3—4 образца, которые различаются внешним оформлением, содержат разное число деталей (операций). Это позволит детям выбрать работу по вкусу и не оттолкнет более слабых. В такой ситуации они смогут выбрать образец попроще.

Воспитатель включается в деятельность наравне с детьми — выбрав для себя цель, сам начинает действовать, становится живым образцом планомерной организации работы. Он не инструктирует и не контролирует детей (это стиль учебного занятия), но обсуждает замыслы, анализирует вместе с ними образцы, комментирует шаги своей работы; своим присутствием и стремлением получить конечный продукт поддерживает и у остальных участников это стремление.

Взрослый ведет себя непринужденно, поясняя свои действия, принимая детскую критику и не препятствуя комментированию вслух, обсуждению дошкольниками их собственной работы, обмену мнениями и оценками, спонтанно возникающей взаимопомощи.

Предлагаемая детям работа должна быть спроектирована воспитателем на 25—30 минут, необходимых для достижения конечной цели (исходя из темпов работы «среднего» ребенка группы). При этом необходимо иметь некоторый резерв времени, чтобы каждый смог, не торопясь, включиться в работу, справиться с ней, действуя в собственном темпе. В связи с этим занятие

предполагает открытый временной конец; в распорядке дня для него резервируется в целом 40—45 минут (собственно, до утренней прогулки). По мере завершения работы (достижения принятой каждой цели) дети переходят к свободной деятельности по собственному выбору. Взрослый не покидает «рабочее поле» до тех пор, пока все не завершат работу, ободряя своим присутствием медлительных детей.

Поскольку воспитатель всегда имеет дело с группой дошкольников, необходимо учитывать их возможную организацию. Как указывалось выше, следует предлагать детям работу, предполагающую достижение собственного (личного) целостного продукта каждым из членов группы. Конечные продукты всех участников, не теряя самостоятельной ценности, могут в итоге образовывать общий продукт — мы бы назвали его продуктом «второго порядка» (коллекцию, макет, большое панно и т. п.). Иначе говоря, все члены группы могут работать в общем смысловом поле, но каждый утверждает себя в собственном результате<sup>8</sup>.

Целесообразно планировать содержание продуктивной деятельности на месяц вперед, осуществляя подбор конкретных содержаний с опорой на культурно-смысловые контексты и типы работы; план может корректироваться в связи с каким-либо изменением ситуации.

Вопрос относительно частоты использования тех или иных культурно-смысловых контекстов решает-

---

<sup>8</sup> Следует избегать совместной деятельности, где общий продукт достигается через разделенные между участниками отдельные операции (работа конвейерного типа), поскольку в таких условиях снижается стремление дошкольника к достижению (частичный результат не является достаточным стимулом к работе, а общий продукт психологически слишком далеко отстоит от ребенка).

ся воспитателем самостоятельно, в зависимости от событий, происходящих в окружающем (сезоны, праздники, памятные даты), прочитываемых в данное время художественных текстов, актуальных детских игровых и познавательных интересов.

Можно предложить примерно такой вариант обращения к различным культурно-смысловым контекстам. Контексты «предметы для игры и познавательно-исследовательской деятельности» и «художественная галерея» (тяготеющие к полюсам чистых конструктивных и изобразительных материалов) используются чаще других, в порядке сбалансированного чередования. Контексты «макет», «коллекция», «книга», «театр» могут быть приурочены к содержанию других культурных практик (чтению большого художественного текста, тематике познавательно-исследовательской деятельности, игре-придумыванию) и применяться реже первых двух. Особое место занимает в этом ряду контекст «украшения-сувениры», он естественным образом привязывается к общезначимым событиям (праздникам) или к событиям местного значения (тематические утренники, дни рождения и пр.).

В выборе типов работы для старшей группы на протяжении учебного года надо придерживаться следующего направления: от работы по готовым образцам и незавершенным продуктам, по преимуществу в начале учебного года (сентябрь — ноябрь), к постепенному увеличению удельного веса работы по схемам и словесным описаниям в середине года (декабрь — февраль) и к сбалансированному сочетанию всех типов работы к концу года (март — май).

Тенденция в выборе типов работы для подготовительной группы на протяжении учебного года такова: от работы по готовым образцам и незавершенным продуктам, по преимуществу в начале года, к сбаланси-

рованному сочетанию всех типов работы в середине года и к преимущественному использованию работы по схемам и словесным описаниям к концу года.

Облегчить работу по подбору конкретных содержания для продуктивной деятельности может составление и постоянное пополнение общей для детского сада картотеки (описание занятия с учетом двух оснований: типа работы и культурно-смыслового контекста), с тем чтобы удачный опыт каждого из воспитателей мог стать достоянием всех.

### **Самостоятельная продуктивная деятельность детей: материалы и образцы**

Продуктивная деятельность, в соответствии с принятой нами моделью, присутствует в двух составляющих образовательного процесса: как совместная партнерская деятельность взрослого с детьми и как их самостоятельная свободная деятельность.

Многое из того, что делают дошкольники в свободной ситуации, является воспроизведением, продолжением и творческим развитием того, что они делали вместе со взрослым.

Взаимосвязь двух составляющих образовательного процесса в отношении продуктивной деятельности осуществляется главным образом через материалы и образцы, с которыми имеет дело ребенок.

Несмотря на то, что к старшему дошкольному возрасту продуктивная деятельность детей в известной мере освобождается от ориентированности на процесс и ребенок начинает сам для себя ставить продуктивные цели (сделать именно то, что задумано), она пока что в значительной мере связана с сюжетной игрой и несет в себе элементы практического экспериментирования с материалами: «внутренние» продуктивные цели еще эпизодичны и неустойчивы.

Сюжетное содержание разворачивается и сопровождается продуктивную деятельность старших дошкольников (игра-конструирование и игра-рисование) очень часто, особенно если ребенок работает в общем поле со сверстником — а это в детском саду типичная ситуация. Столь же часто возникают действия по принципу «Что получится, если...», уводящие далеко от первоначального замысла. Это бесконечные перестройки и перерисовывания, как в сюжетной игре, когда начальная точка сюжета не обнаруживает никакой линейной связи с конечной, проходя целую цепь ассоциативных смещений.

С одной стороны, этому свободному ассоциативному движению, соскальзыванию на процесс, вроде бы необходимо ставить преграды, чтобы ориентировать ребенка на достижение результата с некоторыми установленными стандартами качества, но с другой — именно эта свобода трансформаций цели способствует развитию воображения и творчества.

Присутствие продуктивной деятельности в двух составляющих образовательного процесса позволяет примирить оба направления движения и не сводить ее развивающие функции к одному полюсу. Надо сказать, что уже в организации совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми мы постарались учесть обе эти тенденции через различные типы работ: работы по готовым образцам и графическим схемам (стабилизирующим цели) и работы с незавершенными продуктами и по словесным описаниям (в значительной мере допускающие трансформирование цели в процессе работы).

Предметная среда для самостоятельной продуктивной деятельности детей также должна способствовать и творческому движению в работе с выбранным материалом, и стабилизации целей (акцентированию для ребенка момента результативности).

Поэтому необходимо предоставлять дошкольникам не только сами материалы, но и образцы для возможной работы (последние часто выпадают из сферы внимания воспитателя).

Материалы и образцы, использованные взрослым в совместной деятельности с детьми, должны на некоторое время переходить в их свободное распоряжение, с тем чтобы они могли при желании продолжить понравившуюся работу. Для этого в помещении группы необходимо выделить определенное место (столлик, за которым могут работать двое-трое детей, стеллаж).

Срок жизни этих материалов и образцов зависит от того, насколько часто и увлеченно дошкольники в свободное время работают с ними. Если частота обращений к ним невелика, они заменяются новыми после очередного цикла работ, если же дети часто их используют, к ним прибавляется следующая порция материалов.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала, что к этим материалам и образцам в своей свободной деятельности чаще всего обращаются три категории детей:

— не успевшие завершить свою работу в период совместной деятельности со взрослым;

— выступавшие в роли наблюдателей за совместной деятельностью взрослого с детьми и понявшие в ходе наблюдения, что, пожалуй, стоит рискнуть и попробовать; психологически им легче сделать это вне занятия, без критического внимания со стороны сверстников;

— энтузиасты, которым настолько понравилась инициированная взрослым работа, что они по собственному желанию вновь обращаются к ней, воспроизводя или творчески развивая ее.

По нашим наблюдениям, в свободную деятельность детей «по инерции» наиболее часто переходят

работы творчески-экспериментаторского типа: разработка предложенных взрослым незавершенных продуктов (графических и живописных набросков, конструктивных модулей), а также работа по готовым образцам (конструирование игрушек из разнообразных материалов, воспроизведение графических образцов посредством новых, привлекательных по своим возможностям инструментов, предложенных взрослым в совместной работе, — циркуля, пластмассовых лекал, копировальной бумаги).

Воспитатель должен позаботиться о том, чтобы у детей был достаточный запас соответствующих материалов — для всех желающих продолжить работу.

Необходимо также обеспечить материалы для изблюбленных дошкольниками свободных занятий продуктивного характера, не связанных напрямую с содержанием совместной деятельности со взрослым, но дополняющих ее развивающий эффект.

Заметим, что воспитатель, как правило, специально готовит материал к каждому занятию. Это, так сказать, материал для одноразового использования, он превращается в готовые продукты (в законченные вещи, не подлежащие обратной трансформации), которыми дети затем распоряжаются по собственному усмотрению. В свободной деятельности можно и нужно применять материалы многократного использования фабричного производства. Полученный из них продукт не становится личной собственностью ребенка, а вновь разбирается, превращаясь в исходный материал, которым могут заняться и другие дети.

В рамках продуктивной деятельности наибольшей популярностью у дошкольников пользуются рисование и конструирование. Любителей лепки и аппликации гораздо меньше. Тем не менее надо позаботиться о том, чтобы пластические материалы для лепки, цветная бумага, старые иллюстрированные журналы

как сырье для коллажей-аппликаций были доступны детям, которые все же захотят заняться ими.

Также следует всегда иметь под рукой бросовые и природные материалы, сочетая которые по собственному выбору, ребенок может мастерить различные вещи. Это кусочки картона, пенопласта, картонные коробочки небольшого размера, проволока, кусочки тканей и веревочек, старые футляры от фломастеров, шишки, желуди, мелкие сухие веточки и т. п., размещенные в разных емкостях (корзинках, ящиках). К этим материалам нужны альбомы или отдельные листы с графическими образцами возможных поделок, на которые дети могут ориентироваться при замышлении своей работы.

Для хранения графических и живописных материалов целесообразно выделить стеллаж, где располагаются гуашевые краски, палитры, кисти, баночки для воды, простые и цветные карандаши, восковые мелки, масляная пастель, разные лекала для работы над орнаментами, запас рисовальной бумаги разного размера.

Рисовальные принадлежности должны быть дополнены подборками графических образцов для орнаментов, альбомами репродукций (графики, живописи, декоративного искусства), которые дети могут свободно рассматривать и использовать как прототипы для своих работ. Нужны также незавершенные контурные и цветовые наброски для творческой разработки, специально подготовленные воспитателем именно для свободной детской деятельности, а также альбомы или отдельные листы для раскрашивания.

Дошкольники любят не только творить по собственному замыслу, но и копировать, особенно если задача копирования не навязана им, а свободно выбрана. Нужно, чтобы у них были разнообразные образцы для копирования. Существуют многочисленные

варианты таких заданий для детей, среди которых наиболее подходящие: 1) воспроизведение графического образца по опорным точкам; 2) воспроизведение графического образца по клеткам; 3) воспроизведение заданного элемента орнамента в готовом контуре; 4) графические образцы последовательного приращення характерных деталей к простому геометрическому контуру, превращающих его в узнаваемое предметное изображение (например, как превратить простой овал в птицу, барашка, человека).

Работа, связанная с копированием графических образцов, имеет большое развивающее значение для старших дошкольников: она заставляет ребенка анализировать целое и составляющие его части, ориентироваться в пространстве листа, выделять направление линий, упражняет руку в тонких движениях, необходимых для овладения письмом.

Обычно такие задания включаются в рабочие (учебные) тетради, но для самостоятельной продуктивной деятельности дошкольников гораздо удобнее иметь эти графические образцы на отдельных листах бумаги на тот случай, если кто-то захочет еще раз повторить работу.

Место хранения бросовых, графических, живописных материалов и образцов к ним должно быть приближено к зоне рабочих столов, где дети располагаются для самостоятельной деятельности, индивидуально или в компании сверстников (во время, свободное от занятий).

В полное распоряжение детей во время их свободной деятельности целесообразно предоставить большую передвижную доску с наборами цветного мела.

Из всего многообразия имеющихся в детском саду материалов для свободного конструирования, по нашим наблюдениям, наибольшим успехом (по частоте обращения к ним) у старших дошкольников пользу-

ются кнопочные пластмассовые конструкторы (типа ЛЕГО). Группа должна быть оснащена несколькими такими комплектами: наборами для конструирования как такового и наборами, позволяющими создавать целостные макеты. В такие наборы, кроме чисто строительных блоков, включается разнообразный антураж для игрового мира — фигурки животных, людей, сказочных персонажей, деревья и пр. Преимущество кнопочных конструкторов перед другими (например строительными наборами из дерева) заключается в том, что результатом работы ребенка является фиксированная конструкция-вещь, которую можно держать в руках, демонстрировать другим как плод собственного труда, использовать в игре (перемещать с места на место, включать в более широкие предметно-игровые контексты).

Кнопочные пластмассовые конструкторы должны иметь дополнение в виде графических образцов. Как правило, это пооперационные схемы сборки тех или иных конструкций — зданий, транспорта и пр. Они помогают структурировать деятельность ребенка, переводить его от манипуляций с материалом (по принципу «что получится») к целенаправленному конструированию. Часто такие образцы прилагаются к конструктивному материалу в виде буклетов, но в условиях детского сада, когда материалом могут заниматься несколько детей, целесообразнее иметь эти образцы на отдельных листах, из которых каждый ребенок может выбрать подходящий для своей работы (имеет смысл скопировать схемы из буклета на отдельные листы). Это исключает монопольное владение буклетом и, соответственно, позволяет избежать множества детских конфликтов.

Пластмассовые конструкторы с креплением деталей болтами и гайками в отличие от кнопочных более жестко направляют деятельность детей, не дают тако-

го простора воображению. Освоив принципы сборки конструктивных узлов, ребенок может в дальнейшем пользоваться конструктором более творчески, модифицируя предложенные образцы. Однако возможности вариативного конструирования из таких материалов все же достаточно быстро исчерпываются. Такие конструкторы целесообразно использовать в большей мере в подготовительной группе, нежели в старшей.

Строительные наборы из дерева с мелкими и средней величины деталями гораздо в меньшей степени привлекают старших дошкольников в детском саду. Основная причина заключается в том, что, как уже отмечено, такие наборы, как правило, не содержат никаких крепежных деталей и не позволяют создать фиксированный продукт, которым можно было бы воспользоваться хотя бы на время. Постройки из них очень легко разрушаются, и полюбоваться ими или обыграть их в условиях детского сада, где случайное неловкое движение сверстников зачастую приводит к катастрофе, не всегда удается.

Тем не менее, целесообразно иметь в группе два-три строительных набора для настольного конструирования, специально предназначенных для различного рода сооружений (набор для строительства крепости, домов, крестьянского подворья). Прилагаемые к этим наборам графические образцы построек учат руководствоваться чертежом. Дети также могут использовать эти наборы для реализации собственных разнообразных градостроительных замыслов.

Необходимо иметь в группе и набор крупного напольного строительного материала, хотя его детали чаще используются старшими дошкольниками не для конструирования как такового, а в сюжетной игре для обозначения условного игрового пространства.

К материалам, стимулирующим самостоятельную продуктивную деятельность детей, мы относим также

разнообразные мозаики — геометрические и традиционные (с разными по цвету деталями-фишками и полем для работы). Одновременно мозаика — отличный объект для познавательно-исследовательской деятельности (экспериментирования). Работа с ней содействует развитию ручной моторики ребенка, анализу соотношений частей и целого, формированию пространственных представлений.

Геометрические и традиционные мозаики обязательно должны предоставляться для свободной деятельности детей. Целесообразно иметь несколько наборов, при этом хотя бы два из них должны быть идентичными. Работа в общем поле со сверстником с одинаковыми мозаиками, как и совместное рисование, конструирование, способствует активизации воображения и обогащению коммуникативной практики — обсуждению способов работы, обмену опытом и т. п. Все наборы мозаик должны быть укомплектованы графическими образцами. Как и в конструкторах, предпочтительнее отдельные листы, а не буклеты.

Почти неотъемлемым атрибутом жизни современного ребенка стали картинки-головоломки (пазлы), состоящие из множества деталей. Сборку таких головоломок также можно отнести к продуктивной деятельности, причем устроенной по принципу автодидактизма: из набора можно собрать одну и только одну правильную картинку, соответствующую образцу. Пазлы, приближаясь внешне к традиционным мозаикам, явно проигрывают последним в развивающем значении. В отличие от мозаик, открывающих множество возможностей и для творчества, и для действий по графическим образцам, пазл — это, по сути, одноразовая работа. При многократной сборке одной и той же картинки развивающий смысл работы пропадает, ребенок действует чисто механически.

Можно периодически вносить в группу несколько пазлов, подбирая их по сложности: от картинки с полем  $6 \times 9$  деталей и более. Когда, по наблюдениям воспитателя, большинство детей поупражняются в сборке, пазлы можно передать в другую группу.

Наборы для конструирования и разнообразные мозаики должны быть в свободном распоряжении дошкольников, но они, в общем-то, не требуют организации особого пространства для работы. Наши наблюдения показывают, что даже если создается специальный уголок (центр) для конструирования, он функционально не используется. Дети предпочитают располагаться с материалом в любом спокойном месте, где им кажется удобнее работать, то есть сами находят способы рассредоточения. Такой порядок вещей даже лучше для большой группы. Ведь материалов для конструирования в группе много, всегда есть и желающие ими заняться, а сконцентрированность детей в одном месте во время свободной деятельности только мешает. Поэтому к конструктивным материалам, которые легко перемещаются с места на место, имеет смысл применять тактику: место хранения постоянно и известно всем, доступ — свободный, а место работы — по ситуации (там, где в данный момент удобнее и спокойнее).

**Развивающие функции  
познавательно-исследовательской деятельности**

Говоря о познавательно-исследовательской деятельности, мы имеем в виду активность ребенка, напрямую направленную на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию.

Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой простое, как будто бесцельное (процессуальное) экспериментирование с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия.

В период дошкольного детства «островки» познавательно-исследовательской деятельности сопровождают игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала. Присоединяющиеся к действию образ-символ и слово позволяют ребенку перейти от внешнего, действенного экспериментирования с вещами к вербальному исследовательскому поведению, рассуждению о возможных (представляемых) связях и отношениях вещей.

К старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими — познаватель-

ными — мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать нормативно-знаковые средства (письменную речь и математические числовые знаки), которые обеспечивают все больший отрыв от наличной ситуации и дальнейший переход к исследованию во внутреннем, мысленном плане. Весь этот процесс вычленения познавательно-исследовательской деятельности тесно связан с этапами развития детского мышления в онтогенезе: от наглядно-действенного к наглядно-образному и элементарному логическому мышлению.

Чем старше становится ребенок, тем в большей степени познавательно-исследовательская деятельность включает все средства ее осуществления и, соответственно, разные психические функции, выступая как сложное переплетение действия, образа, слова (восприятия, мышления, речи). Исследовательская активность ребенка смещается с окружающих его вещей к более отвлеченным предметам, не входящим в его непосредственный опыт.

Познавательно-исследовательская деятельность (или исследовательское поведение) старшего дошкольника в естественной форме проявляется в виде так называемого детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования — вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?..)

Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно-исследовательской деятельности, ребенок, с одной стороны, расширяет свои представления о мире, с другой — овладевает основополагающими культурными формами упорядочения опыта: причинно-следственными, родо-видовыми, пространственными и временными отношениями, по-

зволяющими связывать отдельные представления в целостную картину мира.

В детском саду традиционно присутствуют занятия по ознакомлению с окружающим. Как правило, они строятся по типу школьного урока: воспитатель излагает систематизированные знания о той или иной сфере действительности и задает вопросы, направленные на закрепление этих знаний. Дети на таких занятиях обычно лишены возможности проявить собственную познавательную инициативу, им отводится пассивная роль «получателей» информации. К тому же при такой организации занятий освоение ребенком способов упорядочения собственного опыта (способов познавательной деятельности) остается без внимания.

В ряде инновационных образовательных программ, напротив, делается акцент на развитии отдельных познавательных способностей, однако при этом используются урезанные представления о мире, поскольку на таком материале удобно развивать «заданную» способность.

Появилось даже множество парциальных программ для развития у ребенка отдельных познавательных функций посредством специальных тренировочных упражнений (по сути, предлагаются «уроки» по развитию памяти, внимания, логического мышления и т. п.). Мы считаем, что такой функциональный подход обедняет жизнь детей, вызывает пресыщение учебными упражнениями.

Становлению ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта деятельности, в данном случае — субъекта познания, способствует организация занятий не в форме «урока», а в форме партнерской деятельности взрослого с детьми, развертывающейся как исследование вещей и явлений окружающего мира, доступное и привлекательное для детей, где по-

следние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность.

В качестве основных развивающих функций познавательно-исследовательской деятельности на этапе старшего дошкольного возраста могут быть обозначены следующие:

— развитие познавательной инициативы ребенка (любопытности);

— освоение ребенком основополагающих культурных форм упорядочения опыта: причинно-следственных, родо-видовых (классификационных), пространственных и временных отношений;

— перевод ребенка от систематизации опыта на уровне практического действия к уровню символического действия (схематизация, символизация связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира);

— развитие восприятия, мышления, речи (словесного анализа-рассуждения) в процессе активных действий по поиску связей вещей и явлений;

— расширение кругозора детей посредством выведения их за пределы непосредственного практического опыта в более широкую пространственную и временную перспективу (освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений).

### **Культурно-смысловые контексты для познавательно-исследовательской деятельности**

При организации занятий познавательного цикла необходимо учесть общие задачи развития, охватить множество сведений, касающихся устройства окружающего мира, и, кроме того, надо облечь (образно говоря, «упаковать») развивающее содержание в такую

форму, чтобы оно привлекало ребенка, стимулировало его активность.

Как и для продуктивной деятельности, это можно сделать с помощью культурно-смысловых контекстов, служащих своеобразными посредниками между педагогическими интересами и интересами детей.

Таковыми *культурно-смысловыми контекстами* для занятий познавательного цикла могут выступить, условно говоря, *типы исследования*, доступные дошкольникам, позволяющие им занять активную исследовательскую позицию. Отнесем к ним следующие:

- 1) опыты (экспериментирование) с предметами и их свойствами;
- 2) коллекционирование (классификационная работа);
- 3) путешествие по карте;
- 4) путешествие по «реке времени».

Первые два типа исследования уже присутствуют в свободной самостоятельной деятельности старшего дошкольника. Всем известно, с каким азартом ребенок разбирает механические устройства, чтобы посмотреть, как они действуют, или манипулирует различными предметами с целью вызвать какой-либо эффект. Также ребенок может увлекаться сбором простых коллекций, сортировкой включенных в нее предметов (камней, марок, вкладышей и т. п.).

Исследования-путешествия инициируются взрослым, но органично принимаются ребенком, поскольку условный, воображаемый план роднит их с сюжетной игрой.

Каждый из обозначенных культурно-смысловых контекстов, работая в целом на познавательное развитие ребенка, создает наиболее благоприятные условия для реализации той или иной развивающей задачи, по преимуществу это:

- опыты (экспериментирование) — освоение причинно-следственных связей и отношений (представле-

ния о связях и зависимостях в неживой и живой природе и т. п.);

— коллекционирование (классификация) — освоение родо-видовых (иерархических) отношений (представления о видовом разнообразии в природе, о видах рукотворных предметов и т. п.);

— путешествие по карте — освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира, частях света и родной стране);

— путешествие по «реке времени» — освоение временных отношений (представления об историческом времени — от прошлого к настоящему, на примерах материальной цивилизации: история жилища, транспорта и т. п.).

Все эти контексты эпизодически используются разработчиками программ и воспитателями в образовательном процессе, но здесь мы придаем им систематизирующее значение в организации содержания занятий.

В сущности, в рамки этих культурно-смысловых контекстов можно ввести любые содержания, традиционно входящие в курс ознакомления дошкольников с окружающим миром, то есть любую тематику. Если воспитатель будет ориентирован на эти контексты и их сбалансированное использование, у него больше шансов развить у детей именно способы упорядочения опыта, тогда как при традиционной ориентации на тему как таковую педагог сконцентрирован скорее на конкретной информации, которую он преподносит детям, нежели на способах ее упорядочения.

Задав эти культурно-смысловые контексты как системообразующие, наполним их примерными тематическими содержаниями, круг которых вполне традиционен, отобран для дошкольников в отечественной и мировой педагогике (практически все дошкольные образовательные программы в этом отношении весь-

ма сходны). Это темы, связанные с представлениями о живой и неживой природе, о социальных явлениях, рукотворном мире, а также некоторые основы географических и исторических представлений.

В каждый культурно-смысловой контекст «вписываются» определенные темы, которые именно через этот контекст могут быть наиболее полно, в доступной и увлекательной форме раскрыты для детей.

Так, темы, связанные с неживой природой и частично с рукотворным миром (касающиеся изобретенных человеком инструментов, приборов и пр.), наиболее целесообразно задавать в контексте «опыты» (где ребенок может сам активно поэкспериментировать со свойствами вещества, механизмами, приборами, инструментами).

Темы, связанные с живой природой, явлениями социальной жизни, которые даны ребенку через наблюдения за окружающим и не всегда могут быть непосредственно смоделированы, целесообразно давать в контексте «коллекционирование (классификация)», где связи и отношения явлений устанавливаются как на уровне практической коллекции-классификации, так и на уровне образно-символического, иллюстративного материала.

Темы, связанные с элементарными географическими представлениями (мир как пространственное целое) — о сторонах света, об океанах и континентах и их обитателях и т. д., наиболее целесообразно вводить через контекст «путешествие по карте».

Темы, связанные с историческим временем, где в рамках прошлого — настоящего располагаются вещи с их назначением (история материальной цивилизации) и люди с целями и характером их деятельности, событиями, с ними происходящими, целесообразно вводить через контекст «путешествие по реке времени».

Уточним, что путешествия по карте и по «реке времени» не преследуют цели снабдить детей детальными географическими и историческими сведениями. Главное здесь — создать в воображении ребенка целостные живые образы разных уголков Земли через яркие «метки»-символы (типичные природные ландшафты и их обитатели, люди и их занятия), а также целостные образы истории человечества через «метки»-символы материальной цивилизации.

Таким образом, учитывая традиционное содержание представлений об окружающем мире, которое включается в образовательный процесс в группах старшего дошкольного возраста, можно наметить примерный круг тематических содержаний, распределив их по подходящим культурно-смысловым контекстам и компактно представив в форме обозримой таблицы.

Таблица 5

**Примерный круг тематических содержаний**  
(по культурно-смысловым контекстам)

<b>Коллекционирование (классификация)</b>	<b>Опыты (экспериментирование)</b>
Времена года (сезоны)	Состав и свойства почвы
Мир растений	Условия жизни растений
Мир животных	Движение воздуха (ветер)
Виды минералов (камни)	Движение воды
Виды местности (природные ландшафты)	Состояния и превращения вещества
Виды транспорта	Металлы (рудные полезные ископаемые) и свойства магнита
Виды строительных сооружений	Свет и цвет в природе (как сделать радугу)
Виды профессий	Оптические эффекты: микро- и макромир
Виды спорта	Как «устроены» стихи

Продолжение табл. 5

<p><b>Путешествия по карте (пространство мира)</b></p> <p>Поверхность Земли и стороны света</p> <p>Океаны и их обитатели (подводный мир)</p> <p>Северные земли и их обитатели</p> <p>Наша страна Россия</p> <p><i>Части света с их природными и культурными «метками»-символами (природные ландшафты и их обитатели, люди и их занятия):</i></p> <p>Африка</p> <p>Австралия</p> <p>Антарктида</p> <p>Америка</p> <p>Азия</p> <p>Европа</p>	<p><b>Путешествия по «реке времени» (историческое время)</b></p> <p>История моей семьи</p> <p><i>Настоящее и прошлое человечества (историческое время) в «метках» материальной цивилизации:</i></p> <p>История жилища и бытоустройства</p> <p>История огня (освещение и тепло)</p> <p>История сухопутного транспорта</p> <p>История мореплавания и воздухоплавания</p> <p>История письменности (книгопечатание)</p> <p>История коммуникации (почта)</p> <p>История профессий</p>
--	--

В этот примерный перечень включено 36 тем (из расчета одно занятие в неделю в течение 9 месяцев учебного года).

Круг тематических содержаний предлагается как рекомендательный. Он может варьироваться воспитателем (какие-то темы исключить, ввести, соединить, разбить на несколько подтем и т. п.), исходя из педагогической целесообразности и конкретных интересов детей группы.

### **Организация совместной познавательно-исследовательской деятельности взрослого с детьми**

Каким образом следует выстраивать занятие, чтобы вызвать познавательную инициативу детей и поддержать их исследовательскую активность?

Приняв позицию заинтересованного, любознательного партнера, воспитатель может придерживаться примерно следующей последовательности этапов исследования:

1) актуализация культурно-смыслового контекста, наводящего детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы;

2) обсуждение идей, предположений детей и взрослого по поводу возникших вопросов, проблем;

3) опытная проверка или предметно-символическая фиксация связей и отношений между обсуждаемыми предметами, явлениями;

4) предложение детям предметного материала, обеспечивающего продолжение исследования в свободной деятельности в группе или дома с родителями.

Для каждого конкретного занятия нужен привлекательный отправной момент — какое-либо событие, вызывающее интерес дошкольников и позволяющее поставить вопрос для исследования. Вопрос, поставленный воспитателем вне актуального и привлекательного смыслового контекста, может оставить детей совершенно равнодушными и не вызвать у них никакой исследовательской активности.

Отправным моментом могут быть реальные события, происходящие в данный период: яркие природные явления (например листопад) и общественные события (например предстоящий Новый год, о котором все говорят и к которому готовятся).

Также это события, специально «смоделированные» воспитателем: внесение в группу предметов с необычным эффектом или назначением, ранее неизвестных детям, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»). Такими предметами могут быть магнит, коллекция минералов, иллюстрации-вырезки на определенную тему и т. п.

Много вопросов для исследования вызывают воображаемые события, происходящие в художественном произведении, которое воспитатель читает или напоминает детям (например, полет на воздушном шаре персонажей книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» или путешествие Чука и Гека из одноименной повести А. Гайдара и т. п.).

И наконец, стимулом к исследованию могут стать события, происходящие в жизни группы, «заражающие» большую часть детей и приводящие к довольно устойчивым интересам (например, кто-то принес свою коллекцию, и все, вслед за ним, увлеклись динозаврами, марками, сбором красивых камней и т. п.).

Отправной точкой для каждого культурно-смыслового контекста (типа исследования), в принципе, может послужить любое событие, но все же есть некоторые предпочтения.

Так, для «опытов» и «классификационной работы» имеет смысл, по преимуществу, использовать события, реально происходящие в природе, в социальной жизни или специально «смоделированные».

Для «путешествий» — по карте и по «реке времени» — целесообразно обращаться к воображаемым событиям (из художественных текстов). Хотя и здесь нельзя исключить возможности использования реального события (к примеру: Олимпийские игры как повод для путешествия по карте в определенную географическую точку, для путешествия во времени —

в историю спорта ) или смоделированного события (внесение старинной керосиновой лампы или перьевой ручки как повод для путешествия в прошлое).

Отталкиваясь от события, воспитатель ставит вопросы для исследования (Почему дует ветер? Почему осенью бывает листопад? Как получается радуга? Какие бывают профессии? Какие есть средства передвижения? Какими средствами передвижения пользовался человек, когда еще не изобрел колесо, мотор? Как добраться до Австралии? Почему у кенгуру и страуса сильные ноги, а у коалы — нет? Почему у жирафа пятнистая яркая шкура, а у бегемота серая? Как путешествовать в океане, где нет дорог и указателей? И т. п.).

Каждый вопрос, обращая детей к определенному факту, условиям возникновения какого-то явления, заставляет их сравнивать — различать и соединять эти факты и явления, устанавливать возможные связи и отношения между ними. Воспитатель вместе с детьми обсуждает высказанные идеи, предположения, предлагает свою версию ответа.

Обсуждение проходит за «круглым столом» ( за реальным столом или на ковре, вокруг ключевого предметного материала). На этом этапе исследования педагог широко использует реальный предметный и иллюстративный материал. Причем это не только единственный набор для демонстрационного опыта или иллюстрация, вывешенная на доске. Наборов для опытов должно быть несколько, чтобы каждый ребенок смог опробовать возможности исследуемого материала, прибора, инструмента.

Иллюстративный материал, предлагаемый для исследования (анализа-сравнения), представляет собой карточки разного размера, от довольно крупных до мелких (как в детском лото), которые рассматриваются всеми участниками, передаются из рук в руки.

Только при такой работе с материалом становится возможным его детальный анализ, возникают активные обсуждения и идеи относительно сходства и различия, связей между исследуемыми предметами и явлениями.

Следующий этап исследования — опытная проверка идей (на уровне практического действия) или фиксация найденных оснований классификации, «меток» пространства и времени на таблице, схеме, карте. Дети сортируют и закрепляют мелкие иллюстрации «метки» на заготовленных воспитателем пустых классификационных таблицах-схемах, на панно «река времени», на большой физической карте мира.

Эту часть исследовательской работы участники осуществляют индивидуально, парами или разбившись на небольшие подгруппы, в зависимости от контекста и предметного материала. Воспитатель подключается к одной из подгрупп, затем переходит к другой и т. д.

На этом этапе каждый ребенок выбирает себе удобное место для работы. Подгруппы детей могут рассредоточиться (например, работать в разных уголках группового помещения над своей классификационной таблицей или ее частью), а затем вновь объединиться за «круглым столом» для сборки общей таблицы, для окончательного обсуждения, сопоставления результатов исследования.

Занятия в такой форме воспитатель проводит один-два раза в неделю в определенные расписанием дни, желательно в утреннее время (после чтения художественной литературы). В целом для занятия резервируется 30—35 минут.

Однако партнерская познавательно-исследовательская деятельность со взрослым, сама по себе ценная для развития ребенка, должна также придать импульс свободной самостоятельной деятельности дошкольников, активизировать их собственные изыс-

кания за пределами занятия (в детском саду и дома). Такой импульс, своего рода инерцию исследовательского движения, может дать остающийся в каждом из культурно-смысловых контекстов специфический предметный материал (предметный «след»), провоцирующий детей к воспроизведению и дополнению исследовательской работы, проведенной на занятии.

Таблица 6

**Предметный материал занятий, стимулирующий самостоятельное исследование**

Культурно-смысловой контекст	Предметный «след» занятия
Опыты / экспериментирование	Наборы для опытов; постепенное, по мере проведения занятий, пополнение их количества
Коллекционирование / классификация	Классификационные таблицы и реальные коллекции, созданные на занятии и «открытые» для дополнения предметным и иллюстративным материалом
Путешествие по карте	Физическая карта полушарий с намеченными на ней во время занятия маршрутами и «метками» частей света, «открытая» для дополнения — свободного и в процессе дальнейших занятий
Путешествие по «реке времени»	Панно «река времени», заполняемое на занятии иллюстрациями-«метками» исторических эпох, «открытое» для дополнения — свободного и в процессе дальнейших занятий

И наборы для опытов, и классификационные таблицы, и карта мира, и панно «река времени» могут до-

полняться детьми по собственной инициативе (кто-то принесет из дома подходящие картинки, кто-то — интересную старую вещь, коллекцию значков и т. п.). Для классификационных таблиц, карты полушарий и панно «река времени» следует найти постоянное место на стенах группового помещения, так, чтобы вне занятий к ним легко было подойти (рассмотреть, поработать). При этом они должны быть мобильны: на очередном занятии надо иметь возможность снять их со стены, расположить на полу, на большом столе для дальнейших «исследований». Заполненные классификационные таблицы имеет смысл подшивать в большую папку и держать ее в доступном для детей месте. Из принесенных дошкольниками вещей, коллекций можно организовать собственный музей, снабдив экспонаты ярлычками-надписями.

Обратим внимание еще на один важный момент.

Организуя познавательно-исследовательскую деятельность, не следует смешивать ее с продуктивной. Если на занятиях познавательного цикла воспитатель фиксирует с детьми какие-то знания в виде таблицы, панно, это должна быть очень быстрая работа, не требующая значительных ручных усилий (например, стоит наклеивать вырезки клеящим карандашом, а не возиться с кисточками и жидким клеем).

В отличие от продуктивной деятельности, смысл которой — достижение вещного результата с хорошим качеством, в познавательно-исследовательской деятельности главное — нахождение связей между вещами и явлениями. Результат, хотя и выраженный предметно, — всего лишь систематизация, символизация представлений в схемах, значках-метках.

Однако может быть использована тематическая связь занятий познавательного цикла с занятиями продуктивной деятельностью. Так, опыты найдут свое продолжение в изготовлении предметов для экспери-

ментирования (например планеров, вертушек), коллекционирование (классификация) — в изготовлении собственной коллекции (например коллекции моделей кораблей или автомобилей). Путешествия-исследования (по карте, по «реке времени») могут стать поводом для создания всевозможных макетов (городов, крепостей, различных ландшафтов и т. п.).

Не следует также смешивать познавательно-исследовательскую деятельность (исследования-путешествия) и сюжетную игру. Хотя исследования-путешествия и протекают в условном плане, их основной девиз — узнавать, сравнивать, различать и соединять факты и явления в пространстве и времени. В сюжетной игре ребенок «проживает» и осваивает целостные модели человеческих действий и отношений. Главное для него во время игры — не анализировать мир, а «быть» в нем, пусть даже условно, кем-то значительным, управлять событиями.

Вместе с тем исследование-путешествие может послужить преамбулой, подготовкой к развертыванию настоящей сюжетной игры в путешествие, с соответствующим предметным оформлением и разыгрыванием разнообразных драматических коллизий, которые случаются в пути.

Итак, познавательно-исследовательская деятельность может быть на занятии обрамлена и поддержана другими видами культурной практики. Возможны следующие сочетания:

1) чтение художественного произведения, вводящего в культурно-смысловой контекст и в конкретную тему, выделяющего, акцентирующего исследовательскую проблему, вопрос, — затем собственно познавательно-исследовательская деятельность;

2) собственно познавательно-исследовательская деятельность — затем продуктивная деятельность, продолжающая тему (практическое моделирование —

создание комплекса вещей, обслуживающего познавательно-исследовательскую деятельность);

3) собственно познавательно-исследовательская деятельность — затем сюжетная игра по мотивам путешествий по карте и по «реке времени» (моделирование освоенных представлений в целостной воображаемой ситуации).

Воспитатель может планировать занятия, руководствуясь нашей раскладкой содержания по культурно-смысловым контекстам (см. табл. 5).

Планирование последовательности тематических содержаний в течение учебного года относится к компетенции воспитателя. Но все же, не задавая жестко последовательность тематических содержаний (как уже указывалось, при партнерской форме занятий может быть предложен только круг возможных тем), мы наметим варианты подбора в рамках предложенных культурно-смысловых контекстов.

Первый вариант — движение в течение года от простых практических опытов и классификации (в порядке разумного их чередования) к исследованиям-путешествиям в пространстве и времени, переводящим детей на уровень символического действия.

Второй вариант — мозаичный выбор тем из разных культурно-смысловых контекстов по принципу ассоциативных связей (тематических соприкосновений). Например, от опытов с движением воздуха к классификации видов транспорта, к путешествию во времени (история транспорта), к путешествию по карте (по водным пространствам Земли — океанам), далее к классификации живых обитателей водных пространств, снова к опытам — с движением воды (водными потоками) и состояниями вещества (вода — лед — пар).

Ассоциативные цепочки могут начинаться от любой точки интереса детей, будь то природное или об-

щественное явление, событие в художественном произведении или в личной биографии ребенка.

Такой вариант планирования сложнее, но он, во-первых, открывает больше возможностей для расширения смысловых связей в складывающейся у детей картине мира, во-вторых, позволяет воспитателю не только подстраиваться под сезонные события и праздники (как обычно бывает в практике), но и гибко реагировать на актуальные события в детской жизни, которые не могут быть предусмотрены никакой программой.

В любом случае воспитатель действует способом «вычеркивания» в целостной, обозримой таблице 5 уже развернутых тематических содержаний, придерживаясь примерного баланса культурно-смысловых контекстов.

Один из возможных вариантов последовательности занятий с использованием ассоциативных связей тематических содержаний и с учетом естественной привязки к природным (сезонным) явлениям и общественным событиям представлен в следующей таблице.

Таблица 7  
**Возможный вариант тематического планирования занятий  
 познавательно-исследовательской деятельности в течение года**

Месяц Неделя	Реальные события в окружающем	Культурно-смысловой контекст	Тема
Сентябрь 1 2 3 4	1 сентября — День знаний	Коллекционирование (классификация)	1. Времена года (сезоны)
			2. Движение воздуха (ветер)
		Опыты	3. Состав и свойства почвы
		Опыты	4. Виды минералов (камни)
Октябрь 1 2 3 4	Листопад	Коллекционирование (классификация)	5. Мир растений
			6. Условия жизни растений
		Опыты	7. Поверхность Земли и стороны света
		Путешествие по карте	8. Металлы (рудные полезные ископаемые) и свойства магнита

Ноябрь 1		Коллекционирование (классификация)	9. Виды местности (природные ландшафты)
2	Ледостав	Коллекционирование (классификация)	10. Виды транспорта
3		Опыты	11. Движение воды
4		Коллекционирование (классификация)	12. Мир животных
Декабрь 1	Снегопад, метель, гололед	Опыты	13. Состояния и превращения вещества
2		Путешествие по карте	14. Северные земли и их обитатели
3		Коллекционирование (классификация)	15. Виды строительных сооружений
4	Новый год	Путешествие во времени	16. История моей семьи
Январь 1		Путешествие во времени	17. История жилища и бытового устройства
2		Путешествие по карте	18. Часть света — Африка (вечное лето)
3		Путешествие по карте	19. Часть света — Антарктида (вечная зима)
4		Путешествие во времени	20. История огня (освещение и тепло)

Продолжение табл. 7

Месяц Неделя	Реальные события в окружающем	Культурно-смысловой контекст	Тема
Февраль 1 2 3 4		Путешествие по карте	21. Часть света — Европа
		Путешествие по карте	22. Часть света — Азия
	День защитника Отечества	Путешествие по карте	23. Наша страна Россия
		Путешествие во времени	24. История коммуникации (почта)
Март 1 2 3	8 марта	Коллекционирование (классификация)	25. Виды профессий
		Путешествие по карте	26. Часть света — Австралия
		Опыты	27. Свет и цвет в природе (как сле- дять радугу)
Апрель 1 2	Ледоход	Путешествие по карте	28. Океаны и их обитатели (под- водный мир)
		Опыты	29. Оптические эффекты: микро- и макромир
	День космонав- тики	Путешествие во времени	30. История сухопутного транс- порта

3		Путешествие во времени	31. История мореплавания и воздухоплавания
4		Опыты	32. Как «устроены» стихи
Май 1	Праздник весны и труда	Путешествие во времени	33. История профессий
2	День Победы	Путешествие во времени	34. История письменности (книгопечатание)
3		Путешествие по карте	35. Часть света — Америка
4		Коллекционирование (классификация)	36. Виды спорта

\* \* \*

Понятно, что если придерживаться данных выше рекомендаций по организации занятий с дошкольниками, не может быть конкретной рецептуры в виде подробного конспекта или, тем более, сценария занятий по той или иной теме. Особенности детей группы, их интересы и увлечения, собственные идеи воспитателя будут определять конкретное содержание и ход каждого занятия. Отметим лишь, что дошкольникам не надо «преподавать» систематические курсы (по экологии, истории, географии). Наша задача — на отдельных ярких темах сформировать у детей пытливость ума, познавательную инициативу, умение сравнивать (различать и объединять) вещи и явления, устанавливать простые связи и отношения между ними, то есть упорядочивать свои представления о мире.

Сведения, которые мы предлагаем детям, по глубине и широте не превосходят знаний обычного взрослого человека, а тем более профессионально подготовленного. Тем не менее, воспитатель сам должен быть увлечен исследованием: ему придется погрузиться в познавательную литературу (справочники, энциклопедии, сборники занимательных опытов и т. п.), найти для себя новые, неожиданные сведения, сделать «открытие» для себя. Только в этом случае он может заразить исследовательской активностью своих воспитанников. Этого не может произойти, если пользоваться готовыми подробными конспектами или сценариями занятий.

Очень полезными для воспитателя при подготовке к занятиям могут оказаться издания художественно-познавательного характера, столь же увлекательные, как художественные тексты, но имеющие специальной целью представить познавательный материал. Из них мы могли бы особенно порекомендовать следующие: «Азбука природы» М. Ильина, Е. Сегал,

«Рассказы о вещах» М. Ильина, «Почему? Зачем? Отчего?» Дж. Родари.

В следующих четырех параграфах этой главы мы наметим канву возможных занятий, выделим акценты, важные для интересной партнерской деятельности взрослого с детьми: предложим опорные события для развертывания исследования в том или ином из обозначенных культурно-смысловых контекстов, проблемы для обсуждения, предметный материал, который обеспечит исследовательскую активность всех детей группы на занятии и инерцию этого исследования после занятия (в детском саду и дома).

Темы занятий сгруппированы по культурно-смысловым контекстам, как в таблице 5.

Подчеркнем, что культурно-смысловой контекст — это общая рамка для исследования, но внутри каждого контекста идет активная работа по установлению различных связей и отношений в окружающем мире, то есть контекст «классификация» не исключает обсуждения причинно-следственных связей, так же, как контекст «путешествие по карте» может включать установление и родо-видовых, и причинно-следственных связей (например, «путешествуя» по Африке, можно разобраться в видах животных, выявить зависимость их величины и окраски от климата и т. п.).

Все, что предложено ниже по каждой теме, — это лишь примерный вариант занятия, один из множества возможных.

### **Коллекционирование (классификация)**

Организуя занятия в рамках данного смыслового контекста, следует использовать материал, легко поддающийся группировке, сортировке по видам в рамках общего (родового) понятия. В зависимости от кон-

кретной темы это реальный материал (например образцы минералов) или образный — множество иллюстративных карточек-вырезок (например изображения различных видов транспорта). Воспитатель и дети обсуждают материал, ищут черты сходства и различия между объектами, нащупывают в ходе обсуждения-рассуждения возможные основания для их группировки.

Затем материал размещается в заранее приготовленной классификационной таблице. Это может быть лист ватмана с обозначенным сверху «родовым» именем сравниваемых объектов и пустыми графами, в которые в ходе обсуждения будут вписываться названия видов объектов в соответствии с найденными основаниями классификации (к примеру, транспорт — воздушный, водный, наземный). В работе принимают участие все дети, подбирая нужные объекты и располагая их на классификационной таблице.

Если исследовались реальные объекты (например засушенные листья для гербария, образцы минералов), они размещаются в подходящие емкости в виде коллекции, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или просто ярлычки с названиями объектов. Надписи дети могут сделать с помощью воспитателя.

Классификационная таблица должна быть достаточно велика по размеру и «открыта» для дополнения. На занятии она заполняется лишь отчасти и остается в групповом помещении. Оставшиеся в ней «пустоты» дети могут заполнить в дальнейшем, найдя подходящие иллюстрации дома. Эта продолженная жизнь таблицы поддерживает интерес к теме и служит поводом для ее обсуждения в свободное от занятий время.

Несколько пояснений относительно иллюстративного материала: от правильного его подбора зависит успешность занятия.

Для рассматривания, анализа-сравнения, сортировки следует использовать карточки-иллюстрации размером примерно в половину стандартного листа писчей бумаги (формат А4). Это иллюстрации многоразового использования. Чтобы они были долговечнее, можно наклеить их на картон или ламинировать.

Для группировки и наклеивания на классификационные таблицы нужны картинки-вырезки меньшего размера, примерно  $6 \times 8$  см или  $7 \times 10$  см; эти картинки используются только один раз.

Весь материал можно подобрать, воспользовавшись художественными открытками и фотографиями, разнообразными иллюстрированными журналами, изданиями познавательного характера и т. п. Помощь в подборе материала могут оказать и родители (ненужные иллюстрированные издания есть в каждом доме). Можно также использовать рисунки из дошкольных пособий, карточки тематических лото, но для старших дошкольников, взыскательных к деталям, лучше все-таки прибегнуть к фотоиллюстрациям.

Если в детском саду есть компьютер, можно отсканировать собранный по разным темам материал и распечатывать его по мере необходимости. В этом случае все воспитатели могут внести свой вклад в общую базу данных, пополняя ее новым материалом. Непосредственно перед занятием уже не надо будет думать о сборе материала, достаточно лишь распечатать одноразовые карточки в нужном ассортименте и количестве.

Кроме карточек-иллюстраций необходимо также подбирать иллюстрированные энциклопедии, детские журналы, художественные альбомы, которые поддержат интерес детей к тематике проведенного занятия.

**Тема: ВРЕМЕНА ГОДА (СЕЗОНЫ)**

Для введения в тему читаем рассказ в стихах С. Маршака «Круглый год» (смысловым фоном могут служить и тексты для длительного чтения — книги В. Бианки «Синичкин календарь», «Мышонок Пик»).

Обсудим, чем времена года отличаются друг от друга (сравним сезоны попарно), какие природные явления и общественные события характерны для каждого сезона; как догадаться, какое время года на дворе; что нравится (или не нравится) в каждом времени года.

Из множества карточек с изображениями сезонных событий (небольшого формата репродукции пейзажей и жанровых картин, фотографии, вырезки из иллюстрированных журналов заранее подготовлены и лежат в коробке изображением вниз) все возьмем по одной карточке (взрослый тоже). Разделимся на четыре группы (по сезонам). Каждая группа наклеит свои карточки («метки») на плотный лист бумаги — создаст картину сезона. Затем эти листы прикрепим к большой схеме «круглого года», предварительно вычерченной на листе ватмана в виде круга с четырьмя секторами и надписанной воспитателем.

Предложим детям стандартные листы бумаги (формат А4) с такой же схемой «круглого года». Дома вместе со взрослыми ребенок может подобрать и наклеить на схему соответствующие каждому сезону вырезки-«метки», сделать надписи (сезоны, месяцы).

Можно порекомендовать родителям все детские работы собирать в папку, чтобы к концу года у каждого ребенка получился своеобразный справочник: «Что я узнал о мире».

**Тема: МИР РАСТЕНИЙ**

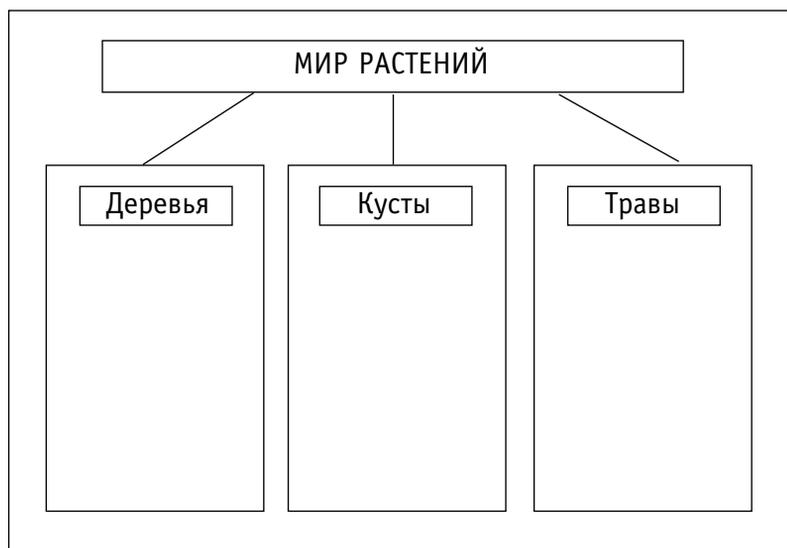
Для введения в тему читаем «Рассказ о кустах и деревьях» из книги М. Ильина, Е. Сегал «Азбука

природы» или предложим детям вспомнить, что растет в лесу, в парке, в саду.

Рассмотрим приготовленные заранее карточки-иллюстрации с изображениями деревьев, кустарников, трав. Иллюстрации можно передавать из рук в руки, рассматривать индивидуально, обсуждать с соседями.

Выясним, что общего у всех этих растений (корень, ствол-стебель, листья, плоды-семена), чем они различаются (величиной, характером стебля). Затем сортируем множество маленьких карточек-вырезов по выбранному основанию (например по характеру стебля-ствола).

Разместим карточки на заранее приготовленной классификационной таблице (с соответствующими графами и надписями):



Работать с большой группой детей будет удобнее, если части таблицы наложены на большой лист ват-

мана и могут сниматься (то есть таблица разъединяется):



Чтобы окончательно оформить таблицу, разделим-ся на три подгруппы, каждая будет наклеивать карточки на одну из частей таблицы. Затем соберем таблицу вновь и проверим, нет ли ошибок.

С детьми 7-го года жизни можно дополнительно обсудить вопрос, относятся ли грибы к миру растений, чем они схожи с другими растениями, чем отличаются; возможно, возникнет идея сделать еще одну колонку в классификационной таблице.

Исследование мира растений может быть продолжено практической классификацией — предложим детям сделать коллекцию (гербарий) из заранее засушенных воспитателем травянистых растений, листьев наиболее распространенных в данной местности и

узнаваемых деревьев и кустарников. Обсудим, как называются эти растения, к какой колонке нашей таблицы относятся. Растения наклеиваются на плотные листы бумаги и рассортировываются в три емкости (коробки) с надписями: «Деревья», «Кусты», «Травы».

Эту тему целесообразно приурочить к поре листопада, и предложить родителям погулять с ребенком в лесу, парке, сквере, собрать красивые расцвеченные листья, засушить их и сделать дома собственный гербарий с надписями. Часть гербарных листов ребенок может принести в детский сад и пополнить ими групповую коллекцию.

Стоит предложить родителям, если есть возможность, посетить с детьми Ботанический сад.

### **Тема: Мир животных**

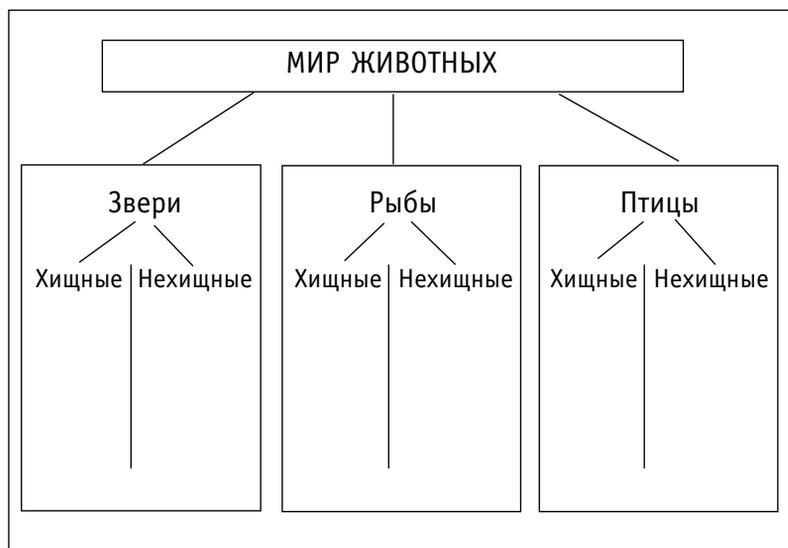
Для введения в тему прочитаем стихотворение С. Маршака «Про гиппопотама»; поговорим о том, какие еще животные известны детям, каких животных они видели в естественных условиях; выясним, кто уже побывал в зоопарке, предоставим детям возможность обмениваться впечатлениями о виденных животных. (Можно приурочить эту тему к чтению книги Б. Житкова «Что я видел» — главы о зоопарке.)

Рассмотрим множество карточек-иллюстраций с изображениями животных (воспитатель заранее подбирает изображения рыб, птиц, млекопитающих).

В процессе обсуждения — сравнения разных живых существ — подойдем к основанию классификации — среде обитания; поговорим о зависимости строения тела животного и его образа жизни от среды обитания (бегать по суше, плавать в воде, летать в воздухе). Рассортируем карточки по среде обитания (млекопитающие, рыбы, птицы). Обсудим исключительные случаи: нелетающие птицы (страус, пингвин), живущие в воде млекопитающие (кит, дельфин).

Поговорим о том, чем питаются разные животные, найдем еще одно основание классификации — по характеру питания: хищные и нехищные животные (питающиеся растениями или всеядные); поищем среди иллюстраций соответствующие примеры птиц, зверей, рыб.

Займемся классификационной таблицей (лист ватмана со съёмными частями и таблички с обозначениями возможных оснований классификации заранее приготовлены воспитателем). Разделимся на три группы; каждая группа заполнит свою часть таблицы, выбирая из множества небольших карточек-вырезок подходящие; затем соединим части таблицы вместе.



Детям 7-го года жизни можно предложить несколько карточек с изображениями насекомых, земноводных, пресмыкающихся; обсудить, чем они похожи на других животных и чем отличаются, есть ли им место на нашей таблице; может быть, возникнет пред-

ложение дополнить таблицу несколькими колонками.

В конце занятия предложим каждому из детей маленькую табличку (стандартный лист бумаги) с классификационной схемой. Если ребенок захочет, может дома заполнить ее с помощью родителей рисунками, вырезками или просто написать названия животных.

Порекомендуем родителям почитать детям рассказы о животных В. Бианки, М. Пришвина, Г. Скребицкого, Г. Снегирева, Б. Емельянова и др. (раздадим памятки со списком книг).

Можно также предложить детям выбрать любое дикое животное и дома с родителями покопаться в энциклопедиях (как и где живет это животное, чем питается и т. п.). На следующий день желающие расскажут остальным о том, что они узнали о животных.

### **Тема: Виды минералов (камни)**

Для введения в тему предварительно почитаем сказку П. Бажова «Серебряное копытце».

Предложим детям рассмотреть камни из имеющейся в детском саду коллекции (воспитатель заранее формирует ее, подбирая строительные камни, поделочные камни и хотя бы один драгоценный, например образец горного хрусталя). Выясним, чем похожи и чем различаются камни. Больше всего серых, не очень красивых; меньше — цветных, с узором; совсем мало — красивых прозрачных и полупрозрачных. Разделим все камни на три группы и поместим каждую в отдельный ящичек.

Обсудим, для чего использует человек эти камни. Одни — для сооружения зданий и дорог, другие — для отделки помещений, изготовления скульптур, тротуаров — для украшений. Рассмотрим фотографии, иллюстрирующие использование камня человеком.

Займемся оформлением нашей коллекции. Надпишем и приклеим ярлыки к каждому ящичку: «Строительные камни», «Поделочные камни», «Драгоценные камни». Если известны их названия, вложим в ящичек опись, а к экспонату приклеим бирочку с номером.

Обсудим, кто находит и добывает камни (геологи-разведчики, горные мастера, работающие в карьерах и шахтах); рассмотрим соответствующие иллюстрации. Предложим детям в конце занятия несколько художественных альбомов для свободного рассматривания (сокровища Алмазного фонда, Оружейной палаты и т. п.).

Можно порекомендовать родителям почитать сборник сказок П. Бажова «Малахитовая шкатулка»; посмотреть, есть ли дома какие-либо поделки, украшения из камня; по возможности, принести в детский сад что-либо из найденных вещей, чтобы все дети смогли увидеть, как они выглядят.

Если кто-то из дошкольников увлекается сбором камней, попросим принести и показать остальным свои коллекции.

### **Тема: Виды местности (природные ландшафты)**

Для введения в тему читаем «Рассказ о храбром Кандыме» из книги М. Ильина, Е. Сегал «Азбука природы».

Рассмотрим множество фотоиллюстраций с изображением природных ландшафтов: разные виды леса — вечнозеленый тропический, листопадный, хвойный; степи — степь умеренных широт, саванна, тундра; пустыни — песчаная, каменистая. Обсудим, какой бывает местность (или, как еще говорят, ландшафт, пейзаж).

Сгруппируем картинки по сходству и различию. В итоге получится три вида местности: лес — степь —

пустыня (более детальные названия ландшафтов не обязательны). Сравним группы попарно: пустыня и лес, пустыня и степь, лес и степь. Выйдем на основе классификации — характер растительности. Обсудим, от каких погодных условий зависит характер ландшафта (температура и количество воды).

Предложим детям сделать картины-панно разных местностей. Разделимся на три подгруппы, каждая разместит свое ландшафтное панно (лес, степь или пустыня) на плотном листе бумаги (половина стандартного листа ватмана, раскрашенного в разные цвета: темно-зеленый — для леса, светло-зеленый — для степи, желтый — для пустыни). Дети выбирают и наклеивают подходящие иллюстрации-вырезки; воспитатель на каждом панно сверху пишет название ландшафта.

Вариант: можно соорудить ландшафтные макеты из природных материалов в ящичках с землей и песком.

В конце занятия обыграем готовые ландшафты-панно: разместим их на ковре в ряд, раздадим детям карточки с изображениями разных животных — типичных обитателей каждого природного ландшафта. Играем по типу лото: «Кто живет в пустыне? Кто живет в лесу? Кто живет в степи?» Участники выкладывают на панно подходящие, по их мнению, карточки.

Когда все карточки будут разложены, обсудим ошибки выбора, если они есть, а также возможность двойного решения. Например, волк живет и в лесу, и в степи, верблюд — и в степи, и в пустыне.

Другой вариант игры — «На чем можно путешествовать в каждой местности?» Надо выбрать подходящие картинки с изображениями ездовых животных (верховые лошади и ослы, верблюды, слоны; упряжки оленей, собак, лошадей и т. п.).

Предложим каждому ребенку стандартный лист бумаги (формат А4) с классификационной табличкой:

ВИДЫ МЕСТНОСТИ		
Лес	Степь	Пустыня

Дома с родителями он может заполнить таблицу рисунками или наклеить подходящие картинки. Для взрослых это будет подсказка: они узнают, чем ребенок занимался в детском саду. Можно порекомендовать обсудить дома с детьми вопрос о том, в какой местности мы живем. Если ребенок выезжал в дальние путешествия, на отдых, вспомнить, какая там была местность.

**Тема: Виды транспорта**

Для введения в тему читаем рассказ в стихах С. Маршака «Почта».

Поговорим о том, как путешествовало письмо и что такое транспорт; сравним попарно транспортные средства, которые доставляли письмо, в поисках сходства и различия между ними (самолет — пароход; пароход — поезд; поезд — автомобиль и т. д.). Наметим первое основание классификации — среда передвижения: воздушный — водный — сухопутный транспорт. Рассмотрим карточки-иллюстрации и рассортируем их на три соответствующие группы.

Выясним, какие виды транспорта есть в нашем городе (местности), кто из детей на каком виде тран-

спорта путешествовал (ездил на дачу, в дальнее путешествие).

Обсудим, что заставляет двигаться автомобиль, поезд, самолет (двигатель, мотор). Рассмотрим карточки-иллюстрации с изображениями транспортных средств, приводимых в движение силой животных или природы (ветер, течение реки): езда верхом и в упряжке, парусники, плоты, воздушные шары и планеры. Наметим еще одно основание классификации: транспорт с двигателем (мотором) — без двигателя.

Заполним классификационную таблицу небольшими карточками-вырезками, разделив весь транспорт на виды по среде передвижения (воздушный — водный — сухопутный) и по наличию (отсутствию) двигателя (например: теплоход — парусник; автомобиль — упряжка животных; самолет — воздушный шар).

Части таблицы можно сделать съемными и заполнять их, разбившись на три подгруппы, по видам транспорта; затем соединить все части.

ТРАНСПОРТ					
Воздушный		Водный		Сухопутный	
С мотором	Без мотора	С мотором	Без мотора	С мотором	Без мотора

Предложим детям дома с родителями подобрать картинки с разными видами транспорта, чтобы сделать общую таблицу в группе более полной и красоч-

ной, дополняя ее по мере появления новых иллюстраций.

По желанию дети могут взять домой аналогичные классификационные таблички (отпечатанные на стандартном листе бумаги), заполнить их вместе с родителями вырезками (рисунками) и сделать надписи.

### **Тема: Виды строительных сооружений**

Эту тему можно приурочить к чтению больших художественных произведений, в которых персонажи наблюдают жизнь города и деревни (например, Б. Житков «Что я видел», Ю. Дружков «Приключения Карандаша и Самоделкина»).

Для введения в тему предложим детям множество карточек с изображениями разнообразных зданий и строительных сооружений. Рассмотрим вместе, что это такое, назовем каждое.

Обсудим, как называется место, где мы живем (город или деревня, село), в каких домах живем, какие здания есть вокруг (какие особенно примечательные здания в нашей местности).

Сравним строительные сооружения в городе и в деревне (чем они похожи и чем различаются). Например, в городе: жилые здания — многоэтажные, кирпичные или бетонные; много общественных зданий (школы, поликлиники и больницы, детские сады, магазины и торговые центры, театры, вокзалы и т. д.); промышленные здания (заводы и фабрики). В селе (деревне): жилые здания — одноэтажные (малоэтажные), деревянные (избы); мало общественных зданий, нет заводов и фабрик, но есть фермы, теплицы и оранжереи, мельницы и т. п.

Рассортируем карточки-иллюстрации, приняв за основание характер населенного пункта: что подойдет для города, что — для деревни. Обсудим сооружения, однозначно не подходящие ни к одной группе (маяк,

автострада, железнодорожный путь, мосты, плотины), поговорим об их назначении, выделим их в отдельную группу: это сооружения, которые могут быть и в городе и в деревне или за пределами населенных пунктов.

Заполним небольшими карточками-вырезками три колонки таблицы:

ЗДАНИЯ И СТРОИТЕЛЬНЫЕ СООРУЖЕНИЯ		
Городские	Сельские	Отдельные сооружения

С детьми 7-го года жизни можно создать таблицу с дополнительными расчленениями по функции зданий в жизни людей: жилые — общественные — промышленные.

Разделимся на несколько подгрупп (по 4—5 человек). Каждая придумает и начнет делать макет города или деревни (на готовом картонном поле, с обозначенными цветом рекой или озером, дорогами и т. п.) из бросового и природного материала. Работа может быть продолжена на занятии продуктивной деятельностью.

Вариант: каждая подгруппа делает картины-панно города или деревни из иллюстраций, вырезок (по аналогии с описанными выше панно «Природные ландшафты»).

Можно порекомендовать родителям поговорить с детьми о родном городе (селе), об имеющихся в окрестностях особенных строительных сооружениях, обра-

тить внимание на здания, мимо которых они проходят каждый день, и т. д.

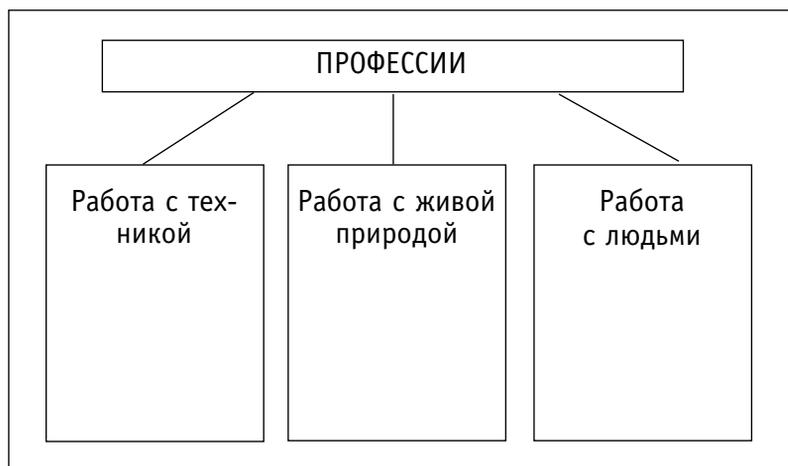
**Тема: Виды профессий**

Для введения в тему читаем стихотворение С. Михалкова «А что у вас?» или В. Маяковского «Кем быть?».

Обсудим, что такое профессия, какие бывают профессии, запишем их названия печатными буквами на заготовленных заранее небольших карточках. Подумаем, как их можно рассортировать (сгруппировать): чем различаются профессии, какие из них схожи между собой.

Подойдем к возможному основанию классификации профессий: с чем имеет дело человек на работе (с техникой и неживой природой — шофер, инженер, геолог и пр.; с живой природой — фермер, садовод, ветеринар и пр.; с людьми — учитель, воспитатель, врач, продавец и пр.).

Распределим карточки на классификационной таблице: каждый ребенок берет несколько карточек и объясняет, куда он их поместит и почему.



Обсудим двойственные случаи (например, военный может иметь дело и с людьми, и с техникой).

Продолжим обсуждение: какую профессию ты бы выбрал для себя («Кем я хочу быть»)? Сколько профессий в твоей семье (имеются в виду родители, бабушки, дедушки, старшие братья, сестры и др.)? Запишем на карточках эти профессии и внесем в таблицу. Будем дополнять ее в дальнейшем, если узнаем еще о каких-то профессиях.

Вариант: с детьми 6-го года жизни лучше проводить исследование на карточках не с надписями, а с изображением людей различных профессий.

Можно предложить детям дома сделать книжку «Профессии в нашей семье»: каждый ребенок получает пустой блок-книжку (шесть-семь скрепленных листов, размером в половину стандартного листа). Чтобы заполнить ее, надо расспросить родителей, нарисовать или наклеить подходящие картинки, с помощью взрослых сделать подписи под рисунками. Каждому члену семьи можно отвести отдельную страницу («Профессия моего папы» и т. д.), а последнюю страницу посвятить своей будущей профессии («Кем я буду, когда вырасту»).

Готовые книжки рассмотрим и обсудим в группе.

### **Тема:** Виды спорта

Для введения в тему используем множество карточек-иллюстраций с изображением людей, занимающихся различными видами спорта.

Обсудим: для чего человеку нужен спорт, как называются эти виды спорта; кто из детей группы занимается в спортивных кружках и секциях и каким видом спорта; чем отличаются друг от друга все эти виды спорта и чем похожи?

Из совместно найденных признаков выберем основания для классификации (например: по сезону —

зимний и летний спорт; по числу участников — командные и одиночные виды спорта).

Рассортируем небольшие карточки-вырезки и расположим их на листе ватмана в виде классификационной таблицы, сделаем надписи.

ВИДЫ СПОРТА			
Летние		Зимние	
Командные	Одиночные	Командные	Одиночные

Предложим детям расспросить родителей, занимались ли они в детстве спортом, каким? Если у кого-то дома есть спортивные знаки, символы, награды, попросим принести их в группу, чтобы рассмотреть и обсудить всем вместе.

### Опыты (экспериментирование)

Организуя занятие в рамках данного смыслового контекста, воспитатель привлекает внимание группы интригующим материалом или демонстрацией необычного эффекта (все это должно происходить в ситуации свободного размещения детей и взрослого вокруг предмета исследования). Затем детям предоставляется возможность поэкспериментировать самим (для этого нужно иметь по крайней мере один набор на 3—4 участников). Обсудив полученные эффекты, можно несколько раз поменять условия опыта, посмотреть, что из этого получается. Результатом опы-

тов будет формулирование каких-либо причинно-следственных связей (если..., то...; потому, что...).

Один из наборов для экспериментирования должен остаться после занятия в групповом помещении в специально отведенном месте, где им можно было бы воспользоваться. Постепенно эта «лаборатория» наполняется все новыми материалами для экспериментирования, поддерживая интерес детей, позволяя им вновь воспроизвести опыт, утвердиться в своих представлениях.

**Тема: Состав и свойства почвы**

Для введения в тему используем предметный материал: ящички с черноземом, песчаной, глинистой и каменистой почвой (можно также почитать фрагменты рассказа «О чудесной кладовой» из книги М. Ильина, Е. Сегал «Азбука природы»).

Поговорим о том, что такое почва, из чего она состоит. Вооружимся лупами и рассмотрим содержимое ящичков (каждый ребенок отложит себе на поднос понемногу каждого вида почвы). Сравним попарно, чем похоже и чем различается содержимое ящичков. Придем к выводу о составных частях почвы (смесь песка, глины, камешков, частиц перегнивших растений).

Обсудим, важна ли для растений почва (вспомним природные ландшафты). Какая почва самая плодородная? Выскажем предположения: в каком из ящичков (в какой почве) растения будут расти лучше? Затем можно приступить к опытной проверке — посеять в каждом ящичке семена овса и наблюдать за ними в дальнейшем.

**Тема: Условия жизни растений**

Для введения в тему рассмотрим семена какого-либо растения (овес, фасоль и т. п.), находящиеся на разных стадиях прорастания.

Обсудим, что нужно для жизни и роста растений (почва, вода, тепло, свет), чем оно питается, какие части растения принимают участие в этом (зачем нужны корни, стебель, зеленые листья). Проведем аналогию с питанием и здоровьем человека, животных. Обсудим, как зимуют растения (почему одни сбрасывают листья, а другие — нет).

Предложим детям провести опыт — проверить, в каких условиях будет лучше всего развиваться растение. Высадим семена в несколько ящичков. Часть поставим в тень и на холод, часть — на свет и в тепло; одни посева польем и будем это делать регулярно, другие не будем поливать.

Прикрепим ярлычки к каждому ящичку — номер, дата высадки и условия опыта. Сделаем большую таблицу для фиксации наблюдений («График роста»), чтобы отмечать условными значками, что происходит с каждым растением день ото дня.

Порекомендуем родителям вместе с детьми дома прорастить семена какого-либо растения, высадить их в горшок с землей и наблюдать за ростом.

### **Тема: Движение воздуха (ВЕТЕР)**

Для введения в тему почитаем фрагменты рассказа «Невидимка» из книги М. Ильина, Е. Сегал «Азбука природы» или используем интригу этого рассказа в собственном изложении.

(Тему также можно развернуть на фоне чтения книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» — главы о подготовке воздушного шара и путешествии на нем.)

Обсудим, отчего, по предположениям детей, бывает ветер.

Проверим, есть ли Невидимка-ветер у нас в комнате. Раздадим детям бумажные вертушки, насаженные на острое карандаша. На своей вертушке пока-

жем, что она начинает вертеться, если расположить ее над нагревательным прибором (батареей или электронагревателем). Предложим детям поэкспериментировать самим.

Придем к выводу: теплый воздух поднимается вверх и приводит в движение наши вертушки (на земле воздух прогревается солнцем, поднимается вверх, на его место устремляется холодный воздух, образуются воздушные потоки — ветер).

Порассуждаем о том, где можно увидеть теплый воздух, поднимающийся вверх (дым от костра, дым из трубы), отчего бывает сквозняк, как люди используют силу ветра (парусники, мельницы, планеры, воздушные шары). Вспомним путешествие Незнайки и его друзей на воздушном шаре (как готовили шар к полету).

Сделаем бумажные планеры, чтобы поэкспериментировать с ними во время прогулок — при ветре и в безветренную погоду.

Можно воспользоваться помощью кого-то из родителей: сделать воздушного змея и запустить его на участке детского сада.

### **Тема: Движение воды**

Для введения в тему рассмотрим фотоиллюстрации бурных горных и спокойных равнинных рек, водопадов. В качестве комментария читаем стихотворение М. Лермонтова «Дары Терека».

Обсудим, почему в одних реках течение быстрое, в других — медленное, что такое водопад, почему он образуется; как узнать, быстрое течение в реке или медленное.

Подойдем к выводу о зависимости течения реки от рельефа местности (ровная местность — медленное течение, перепады рельефа — быстрое). Проведем аналогию с катанием на лыжах по ровной местности, с горки, с трамплина.

Проверим наши предположения, наблюдая за движением шарика по системе наклонных плоскостей (желобков). Если позволяют погодные условия, проведем на участке опыты с потоком воды: устроим с помощью шланга и желоба «реку», будем менять наклон «русла» и следить за течением, опустив в воду палочки, бумажную лодочку; перегородим русло и устроим водопад.

Обсудим, как люди используют силу воды (водяные мельницы, турбины, лесосплав). Рассмотрим подходящие иллюстрации, прочитаем рассказ в стихах С. Маршака «Война с Днепром».

Предложим детям поэкспериментировать с водой из крана и пластмассовыми вертушками (игрушечными водяными мельницами): чем сильнее струя воды, тем быстрее вертится мельница.

Порекомендуем родителям в выходные дни (на прогулке, на даче) понаблюдать с детьми за течением реки, ручья, поэкспериментировать с бумажными лодочками, сделать запруды в ручейке и т. п.

### **Тема: Состояния и превращения вещества**

Для введения в тему вспомним такие природные явления, как ледоход и ледостав, дождь и снег, или прочитаем рассказ «Приключения воды» из книги М. Ильина, Е. Сегал «Азбука природы».

Поговорим о круговороте воды в природе, о состояниях вещества (твердое — жидкое — газообразное).

Обсудим, можем ли мы устроить такое путешествие (круговорот) воды; что нужно сделать, чтобы лед превратился в воду, вода — в пар, пар — в воду и снова в лед.

Проведем опыты: растопим кусочки льда, нагреем и выпарим воду, превратим пар в воду и заставим «пролиться дождем» (опыты с конденсацией).

Подойдем к выводу о зависимости состояния вещества от температуры. Обсудим, могут ли другие вещества переходить из твердого состояния в жидкое и обратно, что может плавиться как лед (воск, металл), а что просто сгорает при нагревании (дерево). Проведем опыты с воском (свечкой).

**Тема: МЕТАЛЛЫ (РУДНЫЕ ПОЛЕЗНЫЕ ИСКОПАЕМЫЕ)  
И СВОЙСТВА МАГНИТА**

Для введения в тему используем различные бытовые предметы из металла: стальные, медные, алюминиевые, чугунные (предварительно можно почитать сказки П. Бажова «Огневушка-поскакушка», «Медной горы Хозяйка»).

Исследуем все эти предметы, обсудим, из чего они сделаны, откуда берется металл (руда из недр земли — медная, железная и т. п.). Рассмотрим иллюстрации: как добывают руду и выплавляют металл.

Покажем детям кусочек металла, который обладает «волшебными» свойствами, — магнит. Продемонстрируем его действие, предложим детям самим проверить и сделать выводы, все ли предметы магнит притягивает, на каком расстоянии от предмета он действует, какие преграды ему мешают, какие — нет (стекло, бумага и пр.). Предоставим детям возможность поэкспериментировать с магнитами и множеством мелких предметов из разных материалов — металла, дерева, пластмассы.

Обсудим, как человек использует свойства магнита (прибор для ориентировки по сторонам света — компас). Поэкспериментируем с компасом: определим, где северная сторона комнаты, где — южная.

Можно предложить дошкольникам вместе с родителями поработать с компасом дома (например, определить в какую сторону света «смотрят» окна квартиры).

**Тема: СВЕТ И ЦВЕТ В ПРИРОДЕ (КАК СДЕЛАТЬ РАДУГУ)**

Для введения в тему вспомним о солнечных зайчиках.

Обсудим, что это такое, как они получаются, почему мы говорим: «луч света» — и рисуем солнце с прямыми лучами. Предложим детям проверить, действительно ли есть «луч света», обсудим, как мы его можем «поймать». Проведем опыты с зеркальцем и белым экраном — спроецируем на него свет от лампы; дадим возможность поэкспериментировать всем детям.

Рассмотрим несколько цветных фотоиллюстраций — разные изображения радуги. Вспомним, когда бывает радуга, порассуждаем о том, почему она появляется. Подойдем к предположению о том, что радуга показывается, когда лучи солнца проходят сквозь капли воды (преломляются).

Продемонстрируем детям, как с помощью стеклянной призмы, лампы и экрана (лист бумаги) можно сделать радугу. Сравним в опыте, в каком случае радуга ярче: когда экран светлый или темный (белая или тонированная бумага); проведем аналогию с темными тучами и светлым небом.

Предоставим всем детям возможность поэкспериментировать с призмами и разными экранами (темным, светлым) — каждый может сделать радугу.

В конце занятия можно предложить дошкольникам поиграть с мыльными пузырями (проведем аналогию с радугой на каплях воды).

**Тема: ОПТИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ — МИКРО- И МАКРОМИР**

Эту тему целесообразно развернуть на фоне чтения фантастической повести Я. Ларри «Необыкновенные приключения Карика и Вали», в которой персонажи увидели обычный мир растений и животных словно через увеличительное стекло.

Для введения в тему предложим детям рассмотреть какие-либо мелкие изображения, миниатюры (например почтовые марки), а когда они обнаружат, что не могут рассмотреть детали, раздадим всем лупы (увеличительные стекла).

Обсудим, что это за «волшебный» предмет — лупа, для чего он нужен. Предоставим каждому ребенку возможность поэкспериментировать с наборами линз (выпуклых и вогнутых), исследовать, чем они отличаются от простого стеклышка. Опытным путем подойдем к выводу о том, как можно с помощью линз увеличить или уменьшить предмет, приблизить его или удалить.

Рассмотрим, как устроен микроскоп, бинокль. Выясним, для чего нужны человеку эти приборы, расскажем еще об одном — телескопе.

Предоставим возможность каждому ребенку рассмотреть какой-либо предмет (например срез листа, стебля растения) в микроскоп, в лупу и сравнить, как он выглядит в обоих случаях.

**Тема:** Как «устроены» стихи

Для введения в тему прочитаем главу «Как Незнайка сочинял стихи» из книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей».

(Подойдут и другие книги, персонажи которых занимаются «сочинительством»: Саша Черный «Дневник фокса Микки», А. Милн «Винни-Пух и все-все-все».)

Обсудим, чем стихотворение отличается от обычной речи, рассказа (рифма и ритм). Приведем пример опытов фокса Микки из книги Саши Черного «Дневник фокса Микки» (стихи и нестихи).

Займемся экспериментированием: предложим детям придумать рифмы, поиграть в буриме. Можно записать их опыты на магнитофон, а в конце занятия (или в другое время) послушать записи всем вместе.

Раздадим детям пустые блоки-книжки (из 4—5 листов), чтобы дома с родителями сочинить несколько стихов, записать их с помощью взрослых и нарисовать к ним иллюстрации. Затем эти книжки можно почитать и рассмотреть в группе.

### Путешествия по карте

Для занятий в рамках этого смыслового контекста в качестве постоянного материала нужны глобус и большая физическая карта полушарий, которые служат своего рода метафорой целостного «пространства мира», его наглядно-графическими заместителями. Эти предметы не экзотичны для современного старшего дошкольника. Они естественным образом входят в его жизнь через средства массовой коммуникации, познавательную литературу, которая есть и дома, и в детском саду.

Начиная воображаемое путешествие, воспитатель и дети обсуждают и выбирают пункт назначения (отправиться на этот раз в Австралию, на родину кенгуру, или на реку Лимпопо, по следам доктора Айболита, и т. п.), подходящий вид транспорта, намечают маршрут (или возможные разные пути) на глобусе, прокладывают его цветным маркером на карте, высказывают предположения о том, что может встретиться в пути.

Это повод для того, чтобы освоить стороны света, названия океанов и частей света, сравнить их растительный и животный мир, узнать, как живут там люди, чем занимаются. В такой форме дети легко осваивают природные и культурные символы частей света: что присуще именно той, а не другой (для Австралии это могут быть кенгуру и бумеранг, для Африки — жираф и барабан «тамтам», для Ан-

тарктиды — пингвины и исследователи-полярники и т. д.).

Постепенно в ходе занятий физическая карта полушарий (или заготовленная воспитателем на листах ватмана большая контурная карта, раскрашенная им совместно с детьми) «оживает» — заполняется линиями пройденных маршрутов, маленькими вырезками-«метками» частей света (животные, растения, люди, занятые типичным трудом). Эта карта, фиксирующая приобретенные представления, как и классификационные таблицы, остается в группе, чтобы дети могли продолжить обсуждение путешествия в свободном общении.

Для путешествий по карте понадобится иллюстративный материал (фотоиллюстрации) многоцветного использования: 1) карточки с изображением природных и культурных ландшафтов разных частей света, жизненной среды и типичных занятий населения (размером примерно в стандартный лист бумаги, формат А4); 2) карточки с изображением типичных представителей флоры и фауны разных частей света (размером примерно в половину стандартного листа бумаги). Также нужны мелкие одноразовые карточки-«метки» для наклеивания на карту по маршрутам путешествий (размером примерно 2 × 2 см или 2 × 3 см).

Путешествия по карте можно развешивать на фоне длительного чтения детям больших художественных произведений, поддерживающих интерес к разным уголкам Земли и ее обитателям: «Приключения капитана Врунгеля» А. Некрасова или «Путешествия Доктора Дулитла» Х. Лофтинга.

**Тема: Поверхность Земли и стороны света**

Для введения в тему рассмотрим с детьми глобус и физическую карту полушарий.

Обсудим, что такое глобус, карта, что означает каждый цвет на карте. Сравним: водные пространства (моря и океаны) и сушу (материки и острова), виды рельефа (равнины и горы). Проясним вопросы: есть ли дороги в океане? А если нет, как кораблю обойтись без дороги и не заблудиться? Вспомним о компасе. Определим на карте стороны света, найдем Северный и Южный полюсы Земли, разные части света. Попутешествуем по карте от одной части света к другой, по выбору детей — каждому предоставим возможность пройти часть маршрута с «кораблем»-фломастером, оставляя на карте след — маршрут путешествия.

Раздадим детям контурные карты полушарий (или их ксерокопии), предложим дома раскрасить голубым карандашом водные пространства и с помощью родителей надписать части света.

#### **Тема: Океаны и их обитатели (подводный мир)**

Для введения в тему рассмотрим на карте и глобусе водные пространства — океаны (их всего четыре — легко запомнить). Вспомним путешествия по водным просторам капитана Врунгеля на яхте (из книги А. Некрасова «Приключения капитана Врунгеля»), путешествия доктора Дулитла под водой внутри гигантской морской улитки (из книги Х. Лофтинга «Путешествия Доктора Дулитла») или других персонажей, известных детям из книг и мультфильмов. Если кто-то уже побывал на море, предложим поделиться впечатлениями.

Обсудим, как можно было бы попутешествовать под водой, посмотреть на подводный мир (подводная лодка).

Представим, что мы отправились в такое путешествие (выберем пункт отправления и назначения, проложим маршрут на карте — через все океаны). Обсудим, что нас ждет в пути, кого мы можем встретить.

Проверим наши предположения — рассмотрим подходящие фотоиллюстрации подводных пейзажей (с рыбами, осьминогами, крабами, моллюсками, колониями кораллов, зарослями водорослей и пр.). Проведем аналогию между жизнью на суше и в подводном мире.

Понаблюдаем, что происходит в реальном «кусочке» подводного мира — нашем аквариуме; обсудим, как дышат рыбы, как им удается погружаться и всплывать (приспособление к среде обитания — жабры, плавательный пузырь).

Если останется время, поиграем в подводное путешествие: построим на ковре подводную лодку, придумаем разные приключения в пути.

**Тема:** СЕВЕРНЫЕ ЗЕМЛИ И ИХ ОБИТАТЕЛИ

Для введения в тему вспомним сказку Г. Х. Андерсена «Снежная королева», почитаем небольшие отрывки из нее (Герда у лапландки и финки; описание чертогов Снежной королевы).

Найдем на карте и глобусе земли Крайнего Севера — вдоль Северного Ледовитого океана. Обсудим, почему так называется океан. Поговорим о суровом климате, полярной ночи и северном сиянии, о северной степи — тундре, ледяной пустыне, диких животных Крайнего Севера (белый медведь, северный олень, полярная сова, ластоногие — моржи и тюлени). Рассмотрим иллюстрации-карточки.

Вспомним, где живет Санта-Клаус (Лапландия), и найдем на карте это место, отправимся с ним в воображаемое путешествие с подарками для детей Крайнего Севера. Наметим на карте маршрут по северным землям и островам. Выберем подходящий транспорт (особый корабль-ледокол, снегоход, оленья и собачья упряжка, лодка-каяк).

Сделаем несколько остановок и посмотрим, как живут люди на Севере, чем занимаются: выложим в ряд

(на столе, на ковре) и обсудим картины с изображениями селений оленеводов, рыболовов, охотников на морского зверя; обратим внимание на типичную одежду — из меха, на жилища — из снега, оленьих шкур (в качестве иллюстративного материала используем фотографии, репродукции картин Рокуэлла Кента и т. п.).

Подберем и наклеим на карту полушарий маленькие картинки-«метки», символизирующие природу и жизнь человека по маршруту нашего путешествия.

Порекомендуем родителям почитать детям сказки северных народов, помочь подобрать и наклеить «метки» Севера на контурной карте.

#### **Тема: ЧАСТЬ СВЕТА — АФРИКА**

Для введения в тему вспомним доктора Айболита (из одноименной сказки К. Чуковского) и его путешествие в Африку на реку Лимпопо.

(Для детей 7-го года жизни хорошим введением в тему будет предварительное чтение сказки Р. Киплинга «Как Леопард стал пятнистым». В этой сказке автор в увлекательной сюжетной форме раскрывает вопросы, связанные с приспособлением животных к окружающей среде. Маршрут персонажей сказки — из сухой степи в тропический лес Африки — может стать маршрутом нашего путешествия.)

Найдем на карте и глобусе часть света — Африку; вспомним, как добирался доктор Айболит до Африки (на корабле), наметим на нашей карте маршрут воображаемого путешествия по следам Айболита — из России до реки Лимпопо.

Отправимся в воображаемое путешествие, сделаем несколько остановок: в пустыне, в африканской степи, в тропическом лесу. Рассмотрим последовательно иллюстрации этих ландшафтов с типичными растениями и животными, жилищами и занятиями людей

(бедуины-кочевники в пустыне, охотники в степи и в тропическом лесу).

Обсудим, чем замечательна Африка: какая там погода (вечное лето, жара), какие животные и растения есть только там и нигде больше (например жираф и баобаб), как живут там люди, чем занимаются, какие плоды мы привезем из своего путешествия (бананы, ананасы, кокосовые орехи и т. п.).

Рассмотрим отдельные карточки-иллюстрации с африканскими животными (жираф, слон, зебра, гиппопотам, крокодил, леопард, лев и пр.). Поищем ответы на вопросы: почему у жирафа длинная шея? Зачем слону хобот? Почему бегемот серый, а жираф, леопард, зебра — имеют яркие пятна или полосы на шкуре? Сделаем вывод о зависимости окраски и строения тела животных от среды обитания.

Наклеим на карту полушарий «метки», символизирующие животный и растительный мир Африки (выберем самые подходящие из множества мелких карточек).

Вернувшись из воображаемого путешествия, рассмотрим и попробуем на вкус «привезенные» африканские плоды (реальные бананы или ананас, или кокосовый орех).

Предложим детям дома закрасить Африку на контурной карте (одним цветом, по собственному выбору) и наклеить подходящие картинки-«метки» (что самое замечательное в Африке).

В свободное время в группе можно поиграть в путешествие по Африке — развернуть сюжетную игру с разными приключениями.

**Тема:** Часть света — Австралия

Для введения в тему предварительно почитаем «Сказку о Старике Кенгуру» Р. Киплинга.

Найдем на карте и глобусе часть света — Австралию, где жил Старик Кенгуру. Отправимся в воображаемое путешествие к нему в гости (выберем подходящий вид транспорта, например корабль, и наметим маршрут на карте).

От берегов Австралии переместимся вглубь материка и сделаем три остановки (последовательно рассмотрим и обсудим три иллюстрации): в эвкалиптовом лесу, в степи, в пустыне.

Рассмотрим карточки-иллюстрации с животными Австралии: кенгуру, медведь коала, нелетающая птица эму (похожая на африканского страуса), дикая собака динго. Сравним их попарно: чем похожи и чем различаются кенгуру и коала, кенгуру и птица эму и т. д. Поговорим о приспособлении животных к среде обитания (сильные ноги у кенгуру и эму — чтобы бегать по степи и лесу, длинные когти у коалы — чтобы лазать по деревьям за кормом и т. п.).

Обсудим некоторые традиционные занятия австралийцев: овцеводы (знаменитая австралийская шерсть), охотники-аборигены (рассмотрим подходящие иллюстрации).

Наклеим на нашу карту «метки»-символы Австралии.

Покажем детям, как летает кривой охотничий нож австралийцев — бумеранг (модель из картона); предложим каждому вырезать такой же из картонных заготовок и поупражняться в бросании бумеранга (обычно это вызывает чрезвычайный интерес детей).

Предложим дома закрасить на контурной карте Австралию (одним цветом, по выбору) и наклеить подходящие «метки» (что самое замечательное в Австралии).

Заметим, что уже после первой сюжетной игры со взрослым по мотивам воображаемого путешествия по карте, дети, как правило, сами предлагают после занятия поиграть в путешествие «по-настоящему» (на-

пример построить корабль и пр., распределить роли, придумать приключения в пути). Воспитателю остается лишь поддержать эту инициативу и принять участие в игре.

**Тема: ЧАСТЬ СВЕТА — АНТАРКТИДА**

Для введения в тему предварительно читаем несколько коротких рассказов из книжки Г. Снегирева «Про пингвинов».

Найдем на карте и глобусе часть света — Антарктиду и Южный полюс Земли в центре материка. Отправимся в воображаемую экспедицию к берегам Антарктиды, чтобы узнать все про пингвинов (наметим маршрут на карте).

Первая остановка — у берегов Антарктиды: рассмотрим картины ландшафтов — ледяная пустыня, вечная зима. Обсудим, что такое айсберги (ледяные острова), откуда они берутся; кто такой пингвин — птица или зверь, почему мы считаем пингвина птицей, есть ли еще птицы, которые не летают.

Отправимся вглубь материка; подумаем, встретим ли мы там зверей и людей. Рассмотрим иллюстрации (необитаемая земля, полярные станции), узнаем, чем занимаются и как живут зимовщики-полярники.

Выберем «метки»-символы для Антарктиды и наклеим их на карту.

Предложим детям дома закрасить на своей контурной карте Антарктиду (одним цветом, по выбору) и наклеить подходящие «метки» (что самое замечательное в Антарктиде).

**Тема: ЧАСТЬ СВЕТА — АМЕРИКА**

Для введения в тему прочитаем стихотворение Р. Киплинга «На далекой Амазонке...» (в переводе С. Маршака) или послушаем песню В. Берковского и М. Синельникова на эти стихи.

Найдем на карте и глобусе реку Амазонку, выясним, в какой части света она находится — в Америке. Рассмотрим эту часть света, вытянувшуюся с севера на юг, состоящую из Северной и Южной Америки.

Наметим маршрут воображаемого путешествия (из Ливерпульской гавани в Южную Америку — на Амазонку, а затем в Северную Америку).

Первая остановка: джунгли Амазонки. Рассмотрим ландшафтные иллюстрации и карточки с изображением животных (ягуар, крокодил, броненосец, черепаха, рыбки-пираньи и пр.). Обсудим, есть ли такие животные в других частях света, поищем сходство и различия (броненосец — черепаха, ягуар — тигр). Поговорим о том, как живут люди в джунглях (индейцы-охотники), также проведем аналогии с другими частями света.

Вторая остановка — в Северной Америке. Рассмотрим большие ландшафтные иллюстрации (пустыни с гигантскими кактусами, леса и степи-прерии; вигвамы индейцев-охотников, ранчо пастухов-ковбоев), а также карточки с изображениями животных и растений (американский клен, стада бизонов и пр.). Поговорим о больших современных городах Северной Америки, рассмотрим фотоиллюстрации (небоскребы Нью-Йорка), сравним их с нашим городом.

Обсудим, что замечательного есть в Америке, отличающее ее от других частей света (например индейцы и ковбои, бизоны и ягуары и т. п.). Выберем и наклеим соответствующие «метки»-символы на карту.

Предложим дома закрасить Америку на контурной карте (одним цветом, по выбору) и наклеить «метки» (что самое замечательное в Америке).

### **Тема: ЧАСТЬ СВЕТА — Азия**

Для введения в тему вспомним историю о Маугли (Р. Киплинг «Маугли»). Найдем на карте и глобусе

еще одну часть света — Азию. Предложим детям отправиться в воображаемое путешествие в далекую азиатскую страну Индию, где жил Маугли. Наметим на карте маршрут — сухопутный или морской.

(Смысловым фоном для путешествия в Азию могут быть и другие художественные произведения: «Рави и Шаши» С. Баруздина, «Рикки-Тикки-Тави» Р. Кипплинга.)

Сделаем первую остановку в горах (рассмотрим фотоиллюстрации ландшафтов или репродукции картин Н. Рериха, карточки с изображениями горных животных). Вторая остановка — джунгли Маугли (рассмотрим иллюстрации — ландшафт и животные: тигры, слоны, пантеры, шакалы и пр.). Поищем аналогии азиатским животным в других частях света (сравним разных кошачьих, африканского и индийского слона и т. п.). Рассмотрим и обсудим иллюстрации: в каких селениях и городах живут люди, чем они занимаются, каким продуктом знаменита Индия (индийский чай).

Выберем и наклеим на карту подходящие «метки»-символы (например: тигр, пантера, рабочий слон и т. п.).

В конце занятия займемся практическим исследованием: сравним чай из нескольких пачек — черный и зеленый, мелко- и крупнолистовой. Заварим и сравним на вкус зеленый и черный чай.

Напомним детям, что дома они могут закрасить Азию на контурной карте, найти и наклеить подходящие «метки».

### **Тема:** ЧАСТЬ СВЕТА — ЕВРОПА

Предложим детям путешествие еще в одну часть света, самую маленькую из всех — Европу. Найдем ее на карте и глобусе. Отправимся в знаменитый европейский город — Париж.

Наметим маршрут на карте, выберем подходящий транспорт, чтобы все увидеть (поезд, автобус).

Выложим ряд из шести-семи иллюстраций (природные ландшафты умеренных широт с лесами и спокойными реками, культурные ландшафты — возделанные поля, села и небольшие города и в конце — вид Парижа с Эйфелевой башней), рассмотрим их.

Обсудим, какие здесь растут деревья, какие животные обитают (рассмотрим небольшие карточки-иллюстрации); чем похожи и чем отличаются эти места от виденного в других частях света; где живут люди (в городах и селах), чем занимаются (земледелием, разведением домашних животных, работают на фабриках и заводах и т. п.). Придем к выводу, что природа и жизнь людей очень похожи на жизнь в нашей стране.

Поместим на карте «метки»-символы Европы (природные — например лиственные деревья, лисица, заяц, благородный олень, волк; культурные — типичные городские и промышленные здания).

Предложим детям дома закрасить Европу на контурной карте, подобрать и наклеить подходящие «метки».

### **Тема:** НАША СТРАНА — РОССИЯ

Эту тему можно развернуть в период чтения повести А. Гайдара «Чук и Гек» или повести в стихах С. Маршак «Веселое путешествие от “А” до “Я”».

Для введения в тему предложим детям рассмотреть политическую карту мира (сравним ее с нашей, уже заполненной физической картой). Обсудим, что означает «цветная мозаика» на изображении каждой части света (разные страны). Поговорим о том, что такое страна, как называется наша родная страна, найдем ее на политической карте мира и нанесем приблизительно ее контуры на физическую карту, с которой мы все время работали.

Выясним, что наша страна очень велика и занимает часть Европы и часть Азии. Обнаружим, что мы уже кое-что знаем о ее природе и обитателях (заполненные «метками» европейская часть, Крайний Север).

Отправимся в воображаемое путешествие по России. Наметим на карте маршрут — на восток от Москвы (главного города страны, столицы) до Тихого океана, в город Владивосток; выберем транспорт — поезд (вспомним путешествие Чука и Гека из повести А. Гайдара).

Сделаем три остановки в пути. Первая — до Уральских гор (рассмотрим уже известный европейский ландшафт, вспомним его обитателей). Вторая — после Уральских гор, в Сибири (рассмотрим таежный ландшафт, небольшие карточки с изображениями обитателей тайги — медведем, бурундуком, соболем, еще одной кошкой — рысью и пр.). Сравним листопадный и хвойный леса (сходство и различие). Обсудим, чем издавна занимаются люди, живущие в Сибири (охота, добыча полезных ископаемых, лесоразработки). Третья остановка — на Дальнем Востоке, у Тихого океана. Рассмотрим иллюстрации: сравним картину природы с уже знакомыми ландшафтами (похоже и на тайгу, и на джунгли, даже тигры тут живут). Выясним, чем занимаются здесь люди (мореплавание и рыболовство, охота).

Выберем подходящие «метки»-символы для Сибири и Дальнего Востока, наклеим их на нашу карту.

Рассмотрим карточки с изображениями флагов России и других стран (наиболее известных детям). Обсудим, что это такое, сравним флаги (сходство, различие, смысл символики и т. п.). Наклеим на нашу карту флаг России. Рассмотрим герб России и поговорим о его символическом значении.

Предложим детям дома подобрать и наклеить на контурную карту подходящие «метки» Сибири и

Дальнего Востока, нарисовать или наклеить флажок — аналог государственного флага нашей страны и принести карты в детский сад. Рассмотрим, какие получились карты, какие «метки» самые интересные.

### Путешествия по «реке времени»

Для путешествий во времени нужна своего рода карта-панно, опредмечивающая метафору «река времени», символизирующая линейное движение исторического времени: от прошлого к настоящему.

Это длинный бумажный лист (например обои или склеенные листы ватмана, размером  $50 \times 160$  см или  $60 \times 180$  см), на котором полосой синего цвета (во всю длину) обозначена «река времени». Вдоль «реки времени» намечаются несколько «остановок», с нестрогими, интуитивно понятными детям названиями, например: «древность» — «старина» — «наше время» (в соответствии с условными этапами человеческой истории: древний мир первобытных людей, мир средневековья, современный мир)<sup>9</sup>.

Воспитатель заранее наклеивает на панно небольшие иллюстрации (размером примерно в половину

---

<sup>9</sup> На мой взгляд, этого достаточно, чтобы дать понять дошкольникам, что когда-то жизнь человека была совершенно иной, что рукотворный мир изменялся со временем от простого к сложному. Намеченные условные «остановки» как раз позволяют ребенку почувствовать эти существенные различия. Нет смысла запутывать дошкольников деталями и строгими определениями исторических периодов из школьного курса. Если же у детей возникают вопросы по поводу каких-либо исторических реалий, воспитатель может предложить дополнительные «остановки» (например, найти место на «реке времени» для великих культур древнего мира).

стандартного листа формата А4) — «метки» каждой остановки во времени. Такими символами-«метками» могут быть изображения человека в типичной для исторической эпохи среде (например, кочевники у костра и шалаша, жители средневекового города-крепости, обитатели современного города).

В качестве отправного момента для всего цикла путешествий во времени и введения метафоры «река времени» можно использовать события, происходящие в повести-сказке Д. Биссета «Путешествие дядюшки Тик-Так» (предварительно прочитав ее детям). Воспитатель демонстрирует заготовленное панно с первоначальными «метками» остановок и предлагает попутешествовать в прошлое по «реке времени», задавшись вопросом: «Что бы мы там увидели?»

Начать следует с самого доступного для дошкольника — обсуждения, в каких жилищах мы живем сейчас и в каких обитали люди раньше — «старину», и еще раньше — в «древности». Из множества небольших иллюстраций-вырезок взрослые и дети выбирают подходящие и наклеивают на соответствующих «остановках», дополняя первые лаконичные «метки». В следующих «путешествиях» можно перейти к истории быта, транспорта, профессий, письменности и т. д., используя красочные книги познавательного характера, обращаясь для введения в тему к подходящим художественным текстам.

Остановки на «реке времени» от занятия к занятию должны обживаться — заполняться соответствующим иллюстративным материалом. Где это возможно, рассказ воспитателя и обсуждение следует подкрепить не только иллюстрациями, но и реальными старинными вещами, которые можно исследовать, попробовать в действии (например, определить, удобно ли было пользоваться для письма гусиным пером, перьевой ручкой и чернильницей).

Для путешествий по «реке времени» необходимо подобрать соответствующий иллюстративный материал. Это наборы картин по исторической тематике для анализа-сравнения и выстраивания временных рядов: раньше — сейчас (история жилища, транспорта, одежды и быта и т. д.). Такие картины-иллюстрации размером примерно в стандартный лист бумаги (формат А4) используются многократно.

Также понадобятся аналогичные по тематике (но в большем количестве и разнообразии) одноразовые картинки-«метки» для наклеивания на панно (размер картинок примерно 6 × 8 см или 7 × 10 см — как для классификационных таблиц).

### **Тема: История моей семьи**

Для введения в тему почитаем стихотворение А. Барто «Я расту». Поговорим об этапах взросления человека (детство, школьные годы, юность). Попробуем понять связь поколений: дети и родители, родители родителей (бабушки и дедушки детей); обсудим, что значит называть человека по имени и отчеству.

Поразмышляем о том, можно ли вернуть вчерашний день (снова стать малышом); придем к выводу, что время как река, течет только вперед, но мы в состоянии вспомнить о том, что было с нами раньше. Обсудим, как можно узнать о том, что было давным-давно, о чем нельзя помнить (следы времени — вещи, которые при раскопках находят археологи, книги, которые люди написали давным-давно, старые фотографии, фильмы). Поговорим о музеях, где можно увидеть старинные вещи.

Отправимся в путешествие в прошлое своей семьи. Зададимся вопросом, как можно узнать о том, что было раньше, много лет назад, когда бабушки и дедушки, папы и мамы были маленькими (из рассказов,

семейных фотографий), что знают дети о своих бабушках и дедушках, об их детстве.

Предложим детям дома расспросить родителей, дедушек и бабушек о любимых играх в детстве, найти их старые фотографии, свои фотографии в раннем детстве. В следующий раз рассмотрим фотографии, обсудим, отличаются ли игры теперешних дошкольников от прежних.

Порекомендуем родителям почитать детям книгу Д. Барри «Питер Пэн и Венди» (о мальчике, который не хотел взрослеть).

**Тема:** История жилища и бытоустройства

Для введения в тему предварительно почитаем сказку Р. Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе».

Предложим детям рассмотреть панно «река времени», поясним, что это такое, и отправимся в воображаемое путешествие по «реке времени» — от настоящего в прошлое.

Обсудим, как живет человек сейчас, в наше время; рассмотрим большие иллюстрации и выберем подходящие маленькие карточки-«метки» — современные городские и сельские здания, расположим их в конце «реки времени». Поговорим о том, что люди не сразу научились строить такие дома (заполним «метками» промежуточную остановку на «реке времени» — избы, деревянные и каменные города-крепости). Опираясь на прочитанную сказку Р. Киплинга и иллюстрации, уточним, как жил человек в древности (пещеры, землянки, шалаши, хижины и пр.). Выберем и прикрепим соответствующие «метки»-символы древности в начале «реки времени».

Аналогичным образом обсудим, как одеваются люди сейчас и как одевались в старину, какая у них была посуда, инструменты, оружие (выберем подходящие «метки» для каждой остановки).

Можно завершить занятие практическим исследованием: рассмотреть лапти, домотканый коврик, необожженный глиняный горшок и т. п.; сравнить эти вещи с нашей обувью, одеждой и посудой.

Исследовательская тема может быть продолжена на занятии продуктивной деятельностью: предложим детям объединиться в подгруппы по 4—5 человек и сделать макеты старинных городов-крепостей из бумаги, картона, пластилина, бросового материала (с опорой на разные иллюстрации — по выбору). Масштабы макетов можно задать наборами фигурок средневековых рыцарей, русских богатырей, которые станут обитателями построенных крепостей.

Предложим поискать дома и рассмотреть старинные вещи; если возможно, что-то принести в группу для нашего музея старинных вещей.

**Тема: История огня (освещение и тепло)**

Для введения в тему прочитаем рассказ в стихах С. Маршака «Вчера и сегодня».

Отправимся в воображаемое путешествие по «реке времени» и «осветим» жилища людей на всех остановках. Найдем подходящие карточки-иллюстрации для нашего времени (электрические лампочки, разные осветительные приборы); обсудим, где на «реке времени» место свече и керосиновой лампе (в старину), поместим соответствующие карточки на панно. Поговорим о том, как люди научились добывать огонь, рассмотрим оставшиеся карточки (костер, лучина, факел), найдем им место (в древности).

Аналогичным образом обсудим, как люди отапливают свое жилище сейчас, как делали это в старину, в древности (современные отопительные приборы — печь — открытый очаг), прикрепим к панно подходящие иллюстрации.

Займемся практическим исследованием: рассмотрим приготовленные заранее свечу, керосиновую лампу, попробуем их в действии (выясним, много ли они дают света).

В последующие дни можно почитать детям книгу «Русские богатыри: былины» (обработка для детей И. Карнауховой), насыщенную образами старины.

**Тема: История сухопутного транспорта**

Используем в качестве основных вех в истории транспорта два великих изобретения человека — колесо и двигатель (мотор). Для введения в тему читаем стихотворение С. Маршака «Колеса».

Рассмотрим множество больших картинок, иллюстрирующих историю транспорта; сравним их между собой. Обсудим, как в древности люди перемещались по суше, когда они еще не придумали колесо (пешком, верхом на животных); каким был транспорт в старину, когда колесо уже придумали, но еще не изобрели мотор (использовали силу животных — гужевой транспорт: телеги, кареты, и пр.); что значит тащить грузы волоком; как можно быстро перемещаться зимой и не использовать колесный транспорт (на санях).

Поговорим о том, чем отличается автомобиль от телеги и саней, выйдем еще на одно изобретение, изменившее транспорт, сделавшее его очень быстрым (мотор, двигатель). Выясним, по аналогии с живым существом, чем «питается» двигатель (бензином, углем, электричеством).

Отправимся в воображаемое путешествие по «реке времени» — дополним остановки на ней подходящим транспортом.

Это можно сделать, например, используя принцип игры в лото. Каждый из участников путешествия выбирает из множества маленьких карточек-«меток» по две, наугад. Все располагаются вокруг панно (за боль-

шим столом, на ковре). Взрослый объявляет первую остановку: «Наше время». Участники, у которых оказались карточки с современным транспортом, помещают их на панно, по берегам «реки», возле ключевой картинке (города). Вторая остановка: «Старина». Придется сменить транспорт: свои карточки размещают (рядом с «меткой»-крепостью) обладатели старинных средств передвижения. На третьей остановке («Древность») процедура повторяется.

В результате все карточки размещены. Остается их наклеить; это могут сделать несколько детей (выберем по 2—3 человека для каждой остановки).

Займемся практическим исследованием: всегда ли автомобили были такими, как сейчас? Рассмотрим и сравним маленькие коллекционные модели автомобилей (если нет таких, заменим их фотоиллюстрациями). В конце занятия можно почитать стихотворение С. Баруздина «Сказка о трамвае».

**Тема:** История мореплавания и воздухоплавания

Построим занятие по аналогии с предыдущим. Для введения в тему почитаем стихотворение Б. Заходера «Если мне подарят лодку».

Рассмотрим большие иллюстрации; сравним их. Обсудим, как люди передвигались по воде в древности (использовали силы природы — течение рек, ветер, свою собственную мускульную силу: плоты, долбленые лодки — гребные и парусные); в старину (большие парусные суда — шхуны, фрегаты и т. п., большие гребные суда — галеры); в настоящее время — суда с двигателем (сравним: пароход, теплоход, атомход).

Отправимся в путешествие по «реке времени» — дополним остановки водным транспортом (из множества маленьких карточек выберем подходящие «метки»-символы — от настоящего к прошлому).

Аналогичным образом рассмотрим историю воздухоплавания (если этой теме посвящено отдельное занятие, можно рассказать или прочитать детям миф о Дедале и Икаре). Подберем и поместим «метки»-символы эпох на «реке времени»: в старину — воздушный шар (использование сил природы); в настоящее время — самолеты и ракеты (использование двигателя). В древности человек только мечтал летать как птица. Обсудим, удалось ли хотя бы отчасти осуществить эту мечту (дельтоплан, планеры, махолеты). Вспомним наши опыты с воздушными потоками (ветром), бумажными планерами.

Интерес к теме можно поддержать в последующие дни чтением художественной литературы: «Синдбад-мореход» (из сказок «Тысяча и одна ночь» в пересказе М. Салье); Д. Свифт «Путешествия Гулливера» (пересказ для детей Т. Габбе).

**Тема: История письменности (книгопечатание)**

Используем в качестве условных вех рисуночное (пиктографическое) письмо — в древности, рукописную книгу — в старину, типографскую книгу — в настоящее время. Для введения в тему предварительно в свободное время прочитаем сказки Р. Киплинга «Как было написано первое письмо», «Как появился алфавит». Непосредственно на занятии вспомним стихотворение С. Маршака «Вчера и сегодня» (фрагмент о споре перьевой ручки и пишущей машинки).

Обсудим, как мы узнаём разные интересные истории, сказки (из книг), всегда ли были книги, какими они были раньше; как «записывали» истории в древности (просто рисовали события, как девочка Тэффи); как писали в старину, когда уже придумали алфавит (палочками на глиняных дощечках, гусиными и стальными перьями на бумаге); какими были первые книги (рукописные); много ли людей могли восполь-

зоваться рукописными книгами; как люди научились делать множество одинаковых книг, чтобы все могли их читать (изобретение книгопечатания — типографские оттиски, копировальная бумага, пишущая машинка, компьютер). В ходе обсуждения рассмотрим соответствующие карточки-иллюстрации.

Отправимся в путешествие из настоящего в прошлое и дополним остановки на «реке времени» подходящими «метками»-символами (современные книги, рукописные книги, свитки с пиктограммами).

Займемся практическим исследованием: попробуем писать перьевыми ручками и чернилами; рисовать и писать с использованием копировальной бумаги (делать несколько экземпляров), печатать на машинке с копиркой (несколько экземпляров).

Можно раздать детям пустые книжки-раскладушки (на 5—7 страниц), чтобы дома придумать и «записать» историю в картинках (как это делала девочка Тэффи из рассказа Р. Киплинга). В следующий раз «почитаем» эти истории (попробуем понять, что хотели рассказать авторы).

### **Тема:** История коммуникации (почта)

Для непосредственного введения в тему перечитаем (или вспомним) рассказ в стихах С. Маршака «Почта».

Рассмотрим картинки-иллюстрации и обсудим, как передавали новости, срочные сообщения на расстоянии в древности, когда еще не было быстрого транспорта и люди не умели писать (посылали человека-гонца с устным сообщением). Как поступали в этих случаях в старину (посылали письменное сообщение на специальных почтовых каретах, появилась профессия — почтальон). Выясним, можем ли мы обойтись сейчас без писем, чтобы пообщаться с родными на расстоянии (телефон, компьютер); как узнаём новости (радио, телевидение, газеты).

Отправимся в путешествие по нашей «реке времени» — из настоящего в прошлое, дополним остановки подходящими «метками»-символами средств коммуникации (в настоящее время — почта, телефон, радио, телевидение, компьютер; в старину — письмо и почтовая карета; в древности — гонец).

Займемся практическим исследованием: что нужно для того, чтобы письмо добралось к месту назначения (адрес на конверте, «проездной билет» — марка); рассмотрим конверты с марками и без марок, попробуем написать адрес на конверте; рассмотрим коллекцию марок (сравним по странам, по форме и размеру, по тематике).

Предложим детям, увлекающимся сбором марок, принести в группу и показать свои коллекции (можно собрать групповую коллекцию, если каждый принесет несколько марок). Посоветуем родителям дома вместе с детьми написать письмо родным (например бабушке), помочь ребенку выучить свой адрес.

**Тема: История профессий**

Для введения в тему прочитаем стихотворение И. Токмаковой «Букваринск».

Обсудим, какие среди названных профессий нам знакомы, какие — нет. Вспомним, какие мы знаем современные профессии (рассмотрим сделанную ранее классификационную таблицу), придем к выводу, что их очень много. Поговорим о том, были ли профессии в древности (вспомним, как жили древние люди, чем они занимались — охотились, собирали съедобные растения, сами делали утварь, одежду; каждый человек умел делать все, что нужно для жизни, — еще не было отдельных профессий). В старину каждый человек стал заниматься определенным делом, появились отдельные профессии (ремесленники, строители и т. д.),

но их было гораздо меньше, чем сейчас (выясним — почему).

Рассортируем карточки с изображением отдельных профессий (в старину — сейчас). Обсудим, почему некоторые профессии, которые были в старину, стали редкими или вовсе ненужными (например трубочист, фонарщик); какие профессии есть сейчас, но их не было в старину (летчик, машинист, космонавт и т. п.); какие были в старину и остались сейчас (доктор, учитель, музыкант и т. п.). Подойдем к выводу, что отдельные профессии связаны с образом жизни людей, вещами, которые появляются в обиходе (когда изменяются условия жизни, одни профессии исчезают, другие появляются).

Отправимся в путешествие по нашей «реке времени», выберем из множества карточек, иллюстрирующих профессии, «метки»-символы остановок (чем занимались люди в каждую эпоху), наклеим «метки» на панно.

С детьми 7-го года жизни можно поговорить еще об одной сфере человеческой деятельности — торговле и связанной с ней историей денег.

Рассмотрим карточки с изображениями современных магазинов, денежных знаков; обсудим, для чего нам нужны магазины, что значит продавать и покупать, зачем нужны человеку деньги, откуда они берутся. Поговорим о том, были ли магазины и деньги в древности, в старину, почему они появились: сначала люди просто обменивались вещами (можно провести аналогию с собственной жизнью детей, когда они обмениваются игрушками, наклейками и т. п.); потом для удобства обмена придумали деньги; торговля стала особым занятием людей, появилась и новая профессия — торговец (продавец).

Займемся практическим исследованием: рассмотрим коллекцию монет и денежных знаков; сравним

старинные и современные монеты, отечественные и иностранные.

Предложим детям изобрести и сделать (нарисовать, вырезать) свои деньги, монеты разного достоинства, написать вывески, а потом поиграть в «магазин» со своими деньгами.

Для продолжения темы можно почитать книгу Г. Остера «Остров Эскадо», где в занимательной сюжетной форме рассказывается о том, как персонажи, попавшие на необитаемый остров, придумали перейти от натурального обмена к обмену через деньги.

\* \* \*

Уже в начале года, приступая к занятиям познавательного цикла, следует посоветовать родителям по возможности посещать с детьми биологические, краеведческие и исторические музеи, а также музеи-усадьбы, музеи деревянного зодчества и места исторических застроек. Это расширяет кругозор ребенка, дает ему зримые образы естественной истории и истории человеческой цивилизации.

### **Материалы для самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности детей**

Становление познавательно-исследовательской деятельности дошкольника зависит как от сотрудничества с партнером-взрослым, так и от полноты и разнообразия предоставляемых материалов. Их наличие позволит не только поддержать изначально присущую ребенку любознательность, не дать ей заглохнуть, но и развить его познавательные интересы.

Опираясь на разработанные в психологических исследованиях представления о развитии познания в онтогенезе (Л. С. Выготский, Д. Брунер, Л. А. Венгер,

Н. Н. Поддьяков и др.) как последовательном овладении ребенком все более сложными средствами репрезентации мира (действием, образом, знаком), мы условно разделим все материалы для познавательно-исследовательской деятельности детей на следующие типы:

- объекты для исследования (экспериментирования) в реальном действии;
- образно-символический материал;
- нормативно-знаковый материал.

Каждый из обозначенных типов материала постепенно вводится в арсенал детской деятельности. С возрастом расширяется диапазон материалов, они изменяются от простого к сложному, что в конечном итоге на каждом возрастном этапе создает возможность для полноценной и разнообразной познавательно-исследовательской деятельности.

Так, в возрасте 2—3 лет преобладающими должны быть объекты для исследования в реальном действии с небольшим включением образно-символического материала. В 3—4 года объекты для исследования усложняются и становятся более разнообразными, а образно-символический материал начинает занимать большее место. В 4—5 лет в дополнение к усложняющимся реальным объектам и образно-символическому материалу могут вводиться простейшие элементы нормативно-знакового материала. В 5—7 лет должны быть представлены все типы материалов с более сложным содержанием.

Мы уже показали, каким образом эти типы материалов включаются в совместную познавательно-исследовательскую деятельность взрослого с детьми. Для самостоятельной исследовательской активности старших дошкольников должны быть предоставлены «исследовательские» материалы в большем ассортименте.

К объектам для исследования в реальном действии относится широкий круг материалов: от специально разработанных для развития ребенка до естественных природных и культурных объектов. Это прежде всего материалы для сенсорного развития, детально продуманные М. Монтессори, на основе которых созданы различные современные модификации (вкладыши-формы, объекты для сериации и т. п.). К этому типу относятся и различного вида объекты-головоломки, сложные искусственные объекты для детского экспериментирования типа «проблемных ящичков» (со скрытыми от глаза взаимосвязями элементов), стимулирующие поиск комбинации условий, приводящих к определенному эффекту.

Это также природные объекты, позволяющие опробовать их свойства и различным образом упорядочивать их (коллекции минералов, ракушек, плодов и семян растений, образцы почв и т. п.).

В данный тип материалов должны быть включены и существующие в культуре, доступные для дошкольника инструменты и приборы (например лупа, весы, термометр), простые механизмы (системы шестеренок, рычагов и пр.), действия с которыми стимулируют ребенка к открытию свойств и соотношений окружающих предметов.

Большое место в ряду материалов такого типа должны занимать наглядные модели-копии, позволяющие исследовать механику действия сложных реальных объектов (действующие модели парусника, подъемного крана-лебедки, ветряной мельницы-вертушки, шлюзов и т. п.), наборы для моделирования тех или иных природных явлений (магнит, преломляющие призмы, светофильтры и т. п.), позволяющие устанавливать причинно-следственные связи, варьировать условия достижения того или иного эффекта.

К этому типу примыкают также особые объекты для экспериментирования и упорядочения, находящиеся на границе между познавательной-исследовательской и продуктивной деятельностью, — разного рода мозаики, стимулирующие развитие пространственного анализа и синтеза, ориентировку в цвете, форме, величине, количестве.

В любом возрасте материал для исследования в действии способствует не только овладению ребенком познавательными средствами, но и помогает развитию координации руки и глаза, мелкой моторики.

*Образно-символический* материал репрезентирует многообразие окружающего мира, расширяет круг представлений ребенка.

Это разного рода картинки для иерархической классификации предметов (установления родо-видовых связей), серии картинок по исторической тематике для выстраивания временных рядов (раньше — сейчас) и т. п., позволяющие исследовать и упорядочивать (категоризировать) сложные явления природного и социального мира.

Все эти взаимосвязи ребенок легче постигает, если средством исследования выступают наглядно-графические модели (значение наглядно-графического моделирования для познавательного развития ребенка продемонстрировано в многочисленных исследованиях Л. А. Венгера с сотр.). Поэтому образно-символический материал для старших дошкольников дополняется, по возможности, условными схематическими изображениями как самих предметов и явлений, так и вероятных способов их упорядочения (классификационные схемы-таблицы, парные картинки с реалистическими и условными изображениями предметов, схемы последовательных преобразований, схемы-планы пространственного расположения элементов целого и т. п.).

Наглядно-графические модели представляют собой своеобразный мост, перекидывающийся между образно-символическим материалом и объектами для исследования в действии. Последние могут оснащаться графическими схемами, представляющими искомый объект или преобразования с ним — для мозаик, головоломок и т. п. (частично эти материалы пересекаются с материалами для продуктивной деятельности). Необходимы и инструменты, позволяющие создавать различные «модельные» схематические изображения (циркули, линейки, наборы разнообразных лекал).

В детскую жизнь должны также войти наглядно-графические модели пространства, являющиеся общекультурной принадлежностью и доступные пониманию старшего дошкольника (глобус, географические карты, иллюстрированные планы местности, города и т. п.), общепринятые системы условных графических обозначений (наборы карточек с изображением дорожных знаков, с обозначением погодных явлений и т. п.).

Существенной составляющей образно-символического материала являются иллюстрированные издания познавательного характера (книги и альбомы), которые обогащают образный мир ребенка и содержат элементы наглядно-графического моделирования (например детские географические атласы, книги о мире растений и животных с иерархическими родо-видовыми схемами, книги об истории рукотворных предметов, последовательно изменяющихся от простого к сложному).

Эти материалы могут быть дополнены коллекциями марок и монет, расширяющими кругозор, содержащими большие возможности для классификационного исследования.

К *нормативно-знаковому* относится материал знаковых систем языка и числа. Он готовит ребенка к освоению письменной речи (чтения и письма), начальной математики, то есть к овладению универсальными человеческими средствами внутренней мыслительной деятельности.

Это всевозможные наборы букв и цифр (магнитные, разрезные) и приспособления для работы с ними, алфавитные таблицы, цифровые кассы, карточки с изображением количества предметов и цифр и тому подобные материалы, которые дети опробуют в своей свободной деятельности и во взаимодействии со взрослым. Материал этого типа должен занимать существенное место в жизни старших дошкольников.

Предлагаемая условная типология представляется нам более ориентированной на целостный образовательный процесс в детском саду, нежели подведение всех материалов для познавательной деятельности под рубрику «дидактические материалы» (или «учебные пособия»), которые традиционно принято разделять по направленности на отдельные психические функции (для развития сенсорики, наглядно-образного мышления, речи и т. п.). Как уже было отмечено, с возрастом познавательно-исследовательская деятельность усложняется, задействуя все эти психические функции.

Кроме того, сам термин «дидактические материалы», акцентируя их обучающую направленность, задает и поддерживает неявное противопоставление: игровые материалы (для свободной самостоятельной деятельности детей) — дидактические материалы (для обучения). Таким образом, познавательно-исследовательская деятельность, обслуживаемая «дидактическими материалами», жестко привязывается в сознании педагога исключительно к специальным обучающим занятиям, тогда как она имеет полное право быть включенной в реестр видов свободной самостоятельной деятельности дошкольников.

## Глава 5 | Алгоритм тематического планирования

В целостном образовательном процессе каждая из культурных практик выступает в собственном развивающем значении, а вкупе все они являются взаимодополнительными (сочетаются в целое по развивающим задачам). В предыдущих главах мы уже пояснили, как планируется каждая из них. Это сбалансированный подбор художественных произведений из круга чтения, типов работы для продуктивной деятельности и типов исследования для познавательно-исследовательской деятельности.

Теперь необходимо рассмотреть другой важный ракурс сочетания культурных практик — их комплексирование как непосредственное соединение во времени на основе общей тематики.

Тематическое сочетание культурных практик может быть полезно для придания большего интереса деятельности детей, для преодоления смысловой «разорванности» образовательного процесса.

Традиционно в дошкольной педагогике акцентирование внимания детей на определенной теме (какой-либо сфере действительности) осуществлялось главным образом через специально организованное наблюдение за реальными жизненными явлениями.

В современных условиях наблюдение в таком понимании не может служить достаточным темообразующим фактором для детей дошкольного возраста. Круг их наблюдений ограничен ближайшим бытовым окружением, рутинными жизненными процессами,

нечастыми сменами природных явлений. Профессиональная деятельность взрослых большей частью скрыта от дошкольника. Наблюдение за окружающим у ребенка в значительной мере вытесняется и заменяется информацией, получаемой из масс-медиа, которая вследствие ее мозаичности, отрывочности может приводить к весьма экзотическим представлениям и очень своеобразной картине мира, складывающейся у дошкольника.

В связи с этим необходимо более дифференцированно подойти к вопросу о темообразующих факторах. Имеет смысл говорить не только и не столько о наблюдении как специально организованной процедуре, сколько о целом спектре событий, создающих контекст жизни детей, «внутри» которого они существуют.

Фактически, в главах, посвященных организации культурных практик, мы уже затрагивали этот вопрос, говоря об отправных моментах для выбора художественных произведений, конкретного тематического содержания для продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности. Перечислим здесь в обобщенном виде все темообразующие факторы.

Первый фактор — реальные события, происходящие в окружающем и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники).

Второй фактор — воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям. Это столь же мощный темообразующий фактор, как и реальные события. Художественная литература восполняет очень урезанный социальный опыт современного ребенка, а также его ограниченный опыт природных наблюдений. События, происходящие с героями книги, вызывают интерес к той или иной сфере жизни, могут послужить

стимулом для игры, для создания каких-то интересных вещей, их исследования.

Третий фактор — события, специально «смоделированные» воспитателем (исходя из развивающих задач). Это внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»). К «смоделированным» событиям относится и демонстрация привлекательных вещей (образцов), стимулирующих созидательную (продуктивную) деятельность детей («Я тоже хочу такой... И я! А как это сделать?»).

Четвертый фактор — события, происходящие в жизни возрастной группы, «заражающие» детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам, корни которых лежат, как правило, в средствах массовой коммуникации и игрушечной индустрии (например увлечение динозаврами, Покемонами в виде игрушек, наклеек и т. п.),

Все вышеперечисленные темообразующие факторы, будь то реально-жизненные события или события художественного повествования, могут использоваться воспитателем для гибкого проектирования целостного образовательного процесса «под конкретную группу».

Гибкое проектирование образовательного процесса предполагает маневрирование воспитателя между реализацией развивающих задач (привлечением детей к той или иной деятельности с ее специфическими средствами-способами) и актуальными интересами детей.

Комплексирование культурных практик необходимо в той мере, в какой оно отвечает цели сочетания педагогического и детского интереса. В принципе, при независимом развертывании в образовательном про-

цессе разных видов деятельности в рамках их собственных культурно-смысловых контекстов, мы допускаем возможность их объединения общей тематикой.

Однако комплексирование должно быть эпизодическим, в меру пересечения культурно-смысловых контекстов разных видов деятельности. Так, например, классификация растений в процессе познавательно-исследовательской деятельности может быть продолжена продуктивной деятельностью по созданию коллекции (гербария); художественный текст, погружающий в воображаемый инвертированный мир, послужит смысловым фоном для опытов (экспериментирования) с микроскопом; создание архитектурного макета города в рамках продуктивной деятельности станет стимулом к дальнейшей режиссерской игре и т. п.

Постоянное комплексирование, на наш взгляд, мешает общей тенденции развития в старшем дошкольном возрасте — движению ребенка к дифференциации деятельностей и сфер инициативы.

К сожалению, в современной педагогической практике широко используются так называемые комплексные или интегрированные занятия с дошкольниками без сколько-нибудь отчетливого понимания — что это и зачем это нужно. Зачастую воспитатели превращают комплексирование «всего со всем» в самоцель (все занятия с детьми строятся как «комплексные проекты»), забывая, что это всего лишь средство, служащее оптимизации образовательного процесса.

Искусность и опытность педагога проявляются в отыскании золотой середины между независимым развертыванием культурных практик и их соединением, которая работала бы и на развитие, и на поддержание детского интереса. Чтобы найти такой оптимум, воспитатель должен удерживать в сознании и представлять во временной перспективе все содержа-

ния отдельных видов деятельности и их тематические пересечения.

Здесь крайне важен выбор формы планирования. Действительно, как сделать этот очень существенный момент работы воспитателя удобным и эффективным?

В этом педагогу и должна помочь предлагаемая нами ниже схема плана, которая: 1) охватывает все темообразующие факторы и культурные практики в форме партнерских занятий взрослого с детьми; 2) позволяет увидеть их взаимосвязь во времени; 3) обладает свойством компактности (визуальной обзорности).

Выберем месяц в качестве временной единицы планирования. Именно такой период (а не неделя или день) позволяет охватить все многообразие темообразующих факторов и полноту развивающих задач по отношению к каждому виду деятельности. Например, только в рамках целого месяца возможно реализовать разные типы исследовательской работы (опыты, классификация, освоение символического пространства мира и временных отношений), разные типы продуктивной деятельности, развивающие целенаправленность, волевые усилия и творческую инициативу (работа по образцу, по схеме, творческая работа с незавершенными продуктами или по словесному описанию цели). Лишь в рамках месяца можно подобрать для чтения подходящие художественные произведения, сбалансировав их по объему и жанрам (большие сказочные или реалистические повести и короткие сказки, рассказы, стихотворения).

Будем исходить из того, что каждая неделя месяца включает одно занятие познавательно-исследовательской деятельностью, два — продуктивной деятельностью и ежедневное чтение художественной литературы (см. незаполненную схему плана в конце главы).

Компактность тематического месячного плана обеспечивается тем, что он уместается на одном стандартном листе бумаги: по горизонтали представлены виды деятельности и темообразующие события, по вертикали — временная развертка (недели). Кроме того, в нижней части схемы отведено место для фиксации актуальных детских увлечений, которые также могут обусловить выбор тематики занятий.

Алгоритм планирования (заполнения схемы) примерно таков.

Сначала обозначаются реальные события, наступающие независимо от нас, фиксируются детские увлечения и намечаются большие художественные тексты. В зависимости от этих «темообразующих» событий конкретизируется содержание познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности. Для оставшихся «пустых» мест подбираются развивающие содержания, а затем намечаются «смоделированные» события и короткие художественные тексты, вызывающие интерес детей к данным содержаниям.

Разберем конкретный пример заполнения схемы плана. Выберем ноябрь, последний месяц осени, не особенно насыщенный яркими природными явлениями и общественными событиями.

Обозначим ряд реальных событий: природные явления и календарные даты (крайняя левая колонка). В начале месяца — осенний праздник в детском саду. В конце месяца — природное явление: ледостав на реках (замерзшие лужи во дворе). Зафиксируем актуальные детские увлечения, которые наблюдались в период, предшествующий планированию. К примеру, дети очень увлечены динозаврами: они приносят в группу фигурки и наклейки, сравнивают их, обмениваются, обсуждают мультфильмы о динозаврах и рассматривают иллюстрированные книги о них. Намечем для чтения две довольно большие повести: реали-

стическую (С. Баруздин. «Рави и Шаши») и сказочную (Д. Биссет. «Путешествие дядюшки Тик-Так»).

Начнем с планирования первой недели месяца. Используем подготовку к празднику как смысловой фон для продуктивной деятельности и подбора художественной литературы. Почитаем 1—2 дня лирику русских поэтов (о поздней осени). Предложим детям подготовить творческие живописные работы для групповой художественной галереи (по словесному описанию — настроение поздней осени). Изготовим театральный реквизит для праздничного спектакля (элементы костюмов и декоративных украшений зала — по вещным образцам и эскизам).

Первая неделя почти спланирована, осталось «пустое» место для познавательно-исследовательской деятельности. Не стоит слишком назойливо связывать ее тематику с осенью. Скорее всего, такая сезонная привязка уже использовалась в сентябре и октябре, когда созревшие плоды и листопад были стимулом для исследования циклов жизни растений.

Займемся освоением пространства мира: сравним виды природных ландшафтов (лес — степь — пустыня). Привлечь детей к этой теме поможет «смоделированное» событие — внесение в группу физической карты мира и вырезок-иллюстраций природных ландшафтов. Отправимся в путешествие по карте — «сквозь ландшафты». В качестве смыслового фона, усиливающего интерес детей, используем книгу С. Баруздина «Рави и Шаши» (начнем ее чтение в первую неделю месяца). Опираясь на события, описанные в книжке, проложим на карте маршрут теплохода, который вез Рави и Шаши, наклеим на карту «метки»-картинки ландшафтов.

Во вторую неделю месяца продолжим чтение «Рави и Шаши». Используя этот смысловой контекст, можно заняться исследованием транспорта. Подкре-

пим тему «смоделированным» событием: предложим детям вырезки с изображениями разных видов транспорта. Сравним их, поищем основания для классификации (например, среда передвижения — вода, воздух, суша). Сделаем классификационную таблицу — заполним заранее подготовленный лист ватмана вырезками и надписями.

Распространим тему транспорта (для морского путешествия) на продуктивную деятельность: сделаем на одном занятии предметы для игры — корабли и лодки из бумаги (по вещным образцам и графическим схемам), а на втором — макет морского порта (из картона, пластилина и бросового материала — работа с незавершенным продуктом). Во время свободной самостоятельной деятельности дети смогут использовать макет, флотилию бумажных кораблей и маленькие фигурки людей и животных для сюжетной режиссерской игры в путешествие.

На оставшиеся после чтения «Рави и Шаши» один-два дня второй недели наметим короткие литературные произведения, пока не конкретизируя, какие именно. Возможно, это вакантное место мы уточним в ходе дальнейшего планирования.

Ничем не примечательную со стороны реальных событий третью неделю посвятим детскому увлечению — динозаврам. Детские коллекции фигурок и наклеек — отправная точка нашего исследования. Обсудим, когда жили динозавры, почему они были огромными, какие потомки древних ящеров есть среди современных животных. Рассортируем всех имеющихся динозавров (картинки и фигурки), поищем разные основания классификации (среда обитания, размер и т. д.). Поговорим о сказочных существах, возникших в воображении людей и напоминающих древних ящеров (огнедышащие драконы, Змей Горыныч).

Всю эту исследовательскую работу проделаем, используя смысловой контекст путешествия «по реке времени». Ввести этот контекст поможет сказочная повесть Д. Биссета «Путешествие дядюшки Тик-Так» (одно из событий книги — встреча ее героев с динозавром на «реке времени»). Эту большую повесть будем читать в течение третьей и четвертой недели.

Внесем заготовку для панно «река времени» (длинный лист бумаги или обоев с голубой полосой реки). Наметим на панно остановку — время динозавров, наклеим картинки-«метки» (в дальнейшем продолжим работу с этим панно, обозначая вехи-остановки в человеческой истории).

Продолжим тему динозавров и в продуктивной деятельности: предложим творческую работу (по словесному описанию цели) для групповой художественной галереи — придумать своего сказочного дракона (живопись, лепка — по выбору). Привлечем детей к рассматриванию репродукций и декоративной керамики (сказочные драконы в искусстве).

Для второго занятия продуктивной деятельностью наметим работу с незавершенным продуктом в сочетании с графическими образцами. Например изготовление настольной игры — лото. Внесем привлекающий внимание детей материал — заранее приготовленные большие карты лото с контурными изображениями разных предметов. Предложим детям завершить работу: с помощью копировальной бумаги перенести рисунки на разграфленные листы картона и разрезать их на маленькие карточки лото.

Вернемся к незаполненному месту в колонке художественных текстов (вторая неделя). Конкретизируем выбор коротких сказок. Пусть это будут сказки о драконах, Змее Горыныче. Мы вспомним их, когда предложим детям творческую работу («Какие они, сказочные драконы?»), а также при исследовании динозавров.

Четвертая неделя отмечена природным событием — ледоставом. Его с интересом наблюдают дети, если поблизости есть река или пруд. Но и лед на лужах во дворе — тоже интересно.

Это событие — хороший стимул к опытам (экспериментированию). Поговорим о состояниях вещества (твердое — жидкое — газообразное). Займемся опытами по превращению льда — в воду, воды — в пар, пара — в воду, воды — в лед (заливка и замораживание, выпаривание и конденсация). Обсудим круговорот воды в природе. Опыты всегда привлекательны для детей, поэтому не будем использовать никаких дополнительных смысловых стимулов.

На этой неделе продолжим и завершим чтение сказочной повести Д. Биссета. Посвятим ей одно из занятий продуктивной деятельностью: предложим детям нарисовать для групповой художественной галереи персонажей и события сказки (творческая работа — по словесному описанию цели).

Если останется время после чтения «Путешествия дядюшки Тик-Так», в конце недели почитаем шуточные стихи-перевертыши Д. Хармса, А. Введенского, О. Григорьева, Э. Успенского и др. Они продолжат линию сопоставления вероятного — невероятного, логичного — алогичного, проходящую сквозь всю повесть Д. Биссета, и могут послужить стимулом для собственного словесного творчества детей в дальнейшем.

Тематику еще одного занятия продуктивной деятельностью зададим «смоделированным» событием — внесением нескольких привлекательных образцов игрушечной мебели (из спичечных коробков, оклеенных цветной бумагой). Предложим детям сделать подобные предметы для игры (работа по расчлененным и нерасчлененным вещным образцам), чтобы использовать их в устройстве кукольного дома, дворца, замка. Каждый сможет выбрать образец по вкусу.

Итак, план на месяц сверстан (см. заполненную схему в конце главы). Мы использовали для придания интереса занятиям все возможные темообразующие факторы (каждый в отдельности или как взаимоусиливающие); спланировали разные типы исследовательской деятельности (опыты, классификация, путешествие по карте и по «реке времени»); сбалансировали типы работ для продуктивной деятельности (по образцам, схемам, словесным описаниям, с незавершенным продуктом); наметили разнообразные художественные произведения для чтения. В одних случаях оказалась уместной общая тематика на неделю, в других — не связанные друг с другом темы познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности.

Конечно, это только один из возможных вариантов конкретного плана. Иные увлечения детей, идеи каждого воспитателя относительно внесения интересного предметного материала, имеющиеся в его распоряжении книги вызовут к жизни другие варианты заполнения «рабочего пространства» месяца. Ведь наша цель — проиллюстрировать алгоритм гибкого планирования, а не дать педагогу конкретный план как «предписание к исполнению».

В заключение подчеркнем, что с месячными планами удобнее работать на отдельных листах (а не на развороте тетради, как обычно делает воспитатель), поскольку так легче сопоставить содержание работы в разные месяцы. В итоге план на весь учебный год будет компактно представлен всего в нескольких листах-схемах.

План на *ноябрь* месяц

Неделя месяца	События в окружающем	Познавательная исследовательская деятельность (Что это такое? Как? Почему?)	Предметный материал («смоделированные» события)	Продуктивная деятельность (Не сделать ли нам?.. Как это сделать?)	Художественные события (образуемые события)
1	Осенний праздник в детском саду	Классификация природных ландшафтов: лес — степь — пустыня. Сравнение, черты сходства и различия, зависимость характера растительности от климата (тепла и влаги) Путешествие по карте: «сквозь ландшафты» (маршрут путешествия Рави и Шаши)	Иллюстрации-вырезки (природные ландшафты), физическая карта мира	1. Работа для групповой художественной галереи: настроения поздней осени (творческие, по словесному описанию) 2. Изготовление театрального реквизита: элементы костюмов и декораций к праздничному спектаклю (по образцам, эскизам)	Лирика русских поэтов (поздняя осень) С. Баруздин. Рави и Шаши
2		Виды транспорта: сравнение, поиск оснований для классификации (среда передвижения, скорость) Заполнение классификационной таблицы (картинки-вырезки и надписи)	Иллюстрации-вырезки (транспорт) Незаполненное поле для макета	1. Изготовление предметов для игры: корабли и лодки из бумаги (по схемам) 2. Макет морского порта: из картона, бумаги, пластилина, бросовых материалов (творческое собственное заполнение пустого поля с опорой на иллюстрации, фотографии морских портов)	С. Баруздин. Рави и Шаши  Короткие волшебные сказки о драконах

3	Путешествие по «реке времени» — к динозавам Сравнение динозавров из детских коллекций Сортировка-классификация (по среде обитания, величине) Современные потомки древних ящеров Сказочные драконы	Панно «река времени»  Незавершенное лото, копировальная бумага	1. Сказочные драконы для групповой художественной галереи (творческая работа по словесному описанию): живопись, лепка — по выбору (с опорой на репродукции, предметы прикладного искусства) 2. Изготовление предметов для игры — карточек лото (по графическим образцам, с использованием копировальной бумаги)	Д. Биссет. Путешествие дядюшки Тик-Так  Д. Биссет. Путешествие дядюшки Тик-Так
4	Ледостав на реках (замёрзшие лужи во дворе)	Привлекательные образцы игрушечной мебели	1. Для групповой художественной галереи: иллюстрации к сказочной повести Д. Биссета — персонажи и события (творческая работа, по словесному описанию) 2. Изготовление игрушечной мебели из спичечных коробков и цветной бумаги (по вещным образцам и чертежам)	Д. Биссет. Путешествие дядюшки Тик-Так  Стихи-перевертыши (Д. Хармс, А. Введенский, О. Григорьев и др.)

*Детские увлечения:*

динозавры, сбор коллекций динозавров (фигурки, наклейки)

План на \_\_\_\_\_ месяцац

Неделя месяца	События в окру- жающем	Познавательная исследовательская деятельность (Что это такое? Как? Почему?)	Предметный материал («сmodellирован- ные» события)	Продуктивная деятельность (Не сделать ли нам?.. Как это сделать?)	Художест- венные тексты (воображае- мые собы- тия)
1					
2					
3					
4					

*Детские увлечения:*

*Методическое издание*

**КОРОТКОВА Надежда Александровна**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**  
**В ГРУППАХ ДЕТЕЙ**  
**СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Редактор *В. Чернина*  
Корректор *В. Хирцова*  
Оригинал-макет *Н. Гуляевой*  
Художник обложки *М. Бороздинский*

Подписано к печати 20.10.2011. Формат 60×90<sup>1/16</sup>.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 00000.

ООО Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС»  
601915 Ковров Владимирской обл., ул. Еловая, 84-37  
115551 Москва, а/я 69, ЛИНКА-ПРЕСС  
тел. (495) 392-83-18, факс (495) 392-75-63

ISBN 978-5-904346-49-2



9 785904 346492