

## Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения<sup>1</sup>

Ю.А. Полуянов \*

В статье описывается результат пилотажного эксперимента по изучению особенностей взаимодействия педагога и обучающегося на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения. Рассмотрены два вида учебной самостоятельности: исполнительная самостоятельность — самостоятельное исполнение учеником чего-то уже известного, т. е. повторение того, что раньше или только что делал или разъяснял учитель, и инициативная самостоятельность — самостоятельное опробование общих способов художественной деятельности при выполнении учебных и творческих заданий. Автор исходит из положения о том, что наиболее полно инициативная самостоятельность учеников проявляет себя в процессе и результатах творческой части занятий — самостоятельности детей при создании и реализации своего, отличного от других замысла рисунка, скульптуры, поделки. На основе метода наблюдений было выявлено, что инициативная самостоятельность развивается при условии активного взаимодействия учителя с учениками, когда вопросы и действия учителя побуждают детей к поиску разных оценок (своих действий и их результата) и поиску действий нахождения не только одного, а различных вариантов решения учебных задач и творческих заданий. И, наоборот, спонтанное избегание, или даже намеренное игнорирование, учителями ситуаций, при которых ученики ищут различные способы реализации замысла, приводят к утрате инициативной самостоятельности детей на занятиях изобразительным искусством. В статье сформулированы актуальные исследовательские и методические задачи.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, учебная самостоятельность, инициативность, изобразительная деятельность младших школьников.

### Для цитаты:

Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 101–113. doi: 10.17759/chp.2018140310

### For citation:

Poluyanov Yu.A. Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 101–113. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140310

\* Полуянов Юрий Александрович (1932–2008), кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. На момент написания статьи — ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

*Poluyanov Yury Aleksandrovich* (1932–2008) PhD in Pedagogy, winner of the Presidential Prize in Education. At the time of writing he was the leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

<sup>1</sup> Юрий Александрович Полуянов (1932–2008 г.), кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. На момент написания статьи — ведущий научный сотрудник Психологического института РАО. Известный педагог и психолог, Ю.А. Полуянов всю жизнь посвятил работе с детьми, изучая особенности детского изобразительного творчества и условия, при которых художественные способности детей развивались бы наиболее успешно.

Статья была написана в 2007 г. В архиве Т.А. Матис, вдовы Ю.А. Полуянова, сохранился черновой набросок данной статьи как некоторый эскиз будущего большого исследования. Но этому плану не суждено было свершиться.

Публикуемая работа подготовлена для печати В.А. Гуружаповым.

# Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction<sup>2</sup>

Yu.A. Poluyanov

The paper describes outcomes of a pilot study on the features of interaction between a teacher and a child in art lessons within the system of developmental instruction. Two types of learning independence are reviewed: independence of performance — that is, when the child independently performs something familiar, repeating what the teacher has just explained or done; and independence of initiative — that is, when the child independently applies the general means of artistic activity while carrying out learning and creative tasks. We suppose that the second type of learning independence can be realized to the full extent in the process and outcomes of creative tasks, when the children design and implement their own, exclusive ideas in their drawings, sculptures and other handmade artifacts. Basing on our observations, it was revealed that the independence of initiative develops only if the teacher and the students actively interact with each other, when the teacher's questions and actions stimulate the children to look out for different assessments (of their actions and outcomes) and to search not for one, but for many different ways of solving learning and creative tasks. Similarly, if the teacher spontaneously avoids or even deliberately ignores such situations in which the students look out for different ways of implementing their ideas, then the children's independence of initiative simply disappears. The paper concludes with some suggestions concerning the relevant research tasks and techniques.

**Keywords:** developmental instruction, learning independence, initiative, artistic performance in primary schoolchildren.

## Введение

Самостоятельность ученика в учебном процессе является обязательным требованием любого типа обучения, как в начальных, так, тем более, в основных классах школы. Для этого методики обучения предусматривают кроме специальных уроков на «самостоятельные работы» ряд отдельных действий, которые ученики совершают без помощи учителя в ходе повседневных занятий. В большинстве случаев и те и другие требуют от учеников, по сути, «исполнительной самостоятельности», т. е. повторения того, что раньше или только что делал или разъяснял учитель — исполнения учеником чего-то уже известного. В различном проявлении такой же характер имеет и учебная инициативность, когда кто-то один из учеников напоминает что-то, остальными уже забытое. В какой-то мере подобные формы самостоятельности и инициативности в обучении всегда необходимы, особенно при овладении «умениями», которые не могли иметь места в предшествующем учебном или житейском опыте учеников. Принципиально иную роль играют самостоятельность и инициативность в системе развивающего обучения, созданной В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и их последователями [3; 4; 17; 19 и др.]. Здесь различные виды са-

мостоятельной работы непосредственно включаются в совместную учебную деятельность учителя с учениками и представляют собой поиск учениками не доопределенных или даже совсем не определенных учителем действий [11; 12; 14; 16; 20 и др.]. При обучении предметам естественно-научного цикла это обычно представлено как поиск действия в решении «учебных задач», приводящий к раскрытию понятийного содержания тех или иных явлений.

Процесс обучения искусству в ряде компонентов сходен с построением учебной деятельности по этим предметам. Сходен, но не тождествен. Объясняется это тем, что сама *художественная деятельность — занятие не теоретическое, а духовно-практическое, т. е. имеет специфическое отличие от других видов деятельности*. Вместе с тем процесс обучения предметам искусства в общеобразовательной школе, хотя и во многом близок к процессу художественного творчества, однако имеет от него существенные отличия, т. е. не может полностью его повторять.

*Важнейшими принципами обучения изобразительному искусству и художественному труду являются: органичное единство учения и творчества, поисковые действия при выполнении учебных и творческих заданий, опробование общих способов художественной де-*

<sup>2</sup> Yury Aleksandrovich Poluyanov (1932–2008) PhD in Pedagogy, winner of the Presidential Prize in Education. At the time of writing he was the leading researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Yury Poluyanov was a famous teacher and psychologist who devoted his life to children, studying the features of child creativity and the conditions necessary for its successful development.

This paper was written in 2007. Its draft was found in the archive of T.A. Matis, his widow, along with some outlines of a future study. But the plans were never to become realized.

The work was edited by V.A. Guruzhapov.

тельности каждым учеником в соответствии с его возможностями и способностями.

Поэтому при анализе наблюдений за процессом учения и при анализе результатов (детских учебных и творческих работ) мы будем пользоваться рабочей формулировкой учебной самостоятельности, сознавая, что она не полная, а лишь частичная.

*Мы называем учебной исполнительской самостоятельностью случаи, когда действия совершаются учеником собственными силами и без чьей-либо помощи, но являются повторением (репродукцией) того, что показал и объяснил учитель непосредственно на этом уроке или на предыдущих занятиях.* Понимая, что такой вид самостоятельности при некоторых условиях тоже может чему-то научить или к чему-то приучать ребенка (например, при самостоятельном выполнении тренировочных заданий, которые совершенно необходимы для подготовки к творческим декоративным работам (орнамент) и многим видам художественного труда), он все же не влияет существенно на его развитие.

Для определения показателей учебной инициативной самостоятельности при занятии изобразительным искусством очень важно рассмотреть вопрос об общности и отличиях в учебной деятельности детей на занятиях по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» и на занятиях по другим предметам начальной школы. Общее между ними заключается главным образом в том, что курс обучения искусству в общеобразовательных (но не специальных) школах базируется на формировании у детей тех же учебных действий, что и по другим предметам: моделирования, оценки, контроля, и т. п. [6; 11]. Формируются эти действия тоже посредством решения «учебных задач» на поиск общих способов решения определенных классов практических задач [3; 4]. Вместе с тем, поскольку предмет учения искусству не теоретический, а духовно-практический, то содержанием учебной деятельности на занятиях изобразительным искусством являются не понятия, а *способы построения образов по законам красоты.* Центральный компонент учебной деятельности — «учебная задача» — на занятиях искусством всегда имеет не одно правильное решение, а более или менее ограниченное их множество. При том, что поиск решения осуществляется как *совместный*, т. е. в процессе сотрудничества ребенка и взрослого. И что особенно важно, не только в итоге, но и по ходу решения полностью или частично поиск является действием самого ребенка. В аналитической статье В.В. Рубцова, обобщающей результаты ряда отечественных и зарубежных исследований, рассматривается два типа организации учебной деятельности — обучение посредством подражания действиям взрослого и обучение через преобразование самих способов взаимодействия с другими детьми и со взрослыми [15]. Показано, что оба типа взаимодействия могут чередоваться друг с другом. Но именно второй способ взаимодействия может существенно влиять на развитие детского мышления. Этот способ учебного взаимодействия более соответствует нашему пониманию

ситуаций учебной инициативной самостоятельности как самостоятельного *опробования общих способов художественной деятельности при выполнении учебных и творческих заданий.* В этом случае на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом дети пробуют самостоятельно пользоваться общими способами художественного изображения при реализации своих замыслов, конечно, каждый в меру своих возможностей. Зачастую это происходит спонтанно.

**Гипотеза.** Мы предположили, что спонтанное проявление самостоятельности и инициативности учеников организует учебную деятельность детей не само по себе, а в связи с типом руководства учителей занятиями изобразительным искусством.

Соответственно определим задачу.

**Задача исследования.** Рассмотреть особенности взаимодействия учителя и учеников — младших школьников в условиях спонтанного проявления самостоятельности и инициативности на занятиях изобразительным искусством в развивающем обучении.

**Рамки исследования.** Наше исследование проводилось в 2006 г. и имело пилотный характер. Поэтому оно было ограничено следующим.

Во-первых, преимущественно спонтанными проявлениями *инициативной самостоятельности* учеников, т. е. в наблюдаемые занятия не вводились новые средства активизации этих проявлений, кроме тех, которые были предусмотрены в пособиях к данному уроку, включая случаи, когда учитель их полностью реализовывал [7; 8; 9; 10]. Разработка специальных методов, условных ситуаций, стимулирующих самостоятельность и инициативность учеников будет предметом исследования в следующие годы.

Во-вторых, при анализе структурных компонентов занятия, которые предъявляют наибольшие требования к самостоятельности и инициативности учеников, мы иллюстрируем выявленные их возможности (и необходимость) главным образом примерами в «действии оценки». Такой выбор обусловлен двумя обстоятельствами: восприятие произведений искусства и детских художественных работ, как у детей, так и у взрослых, всегда начинается с оценки (хотя бы на уровне «нравится—не нравится»); наши исследования прошлых лет [12; 20] показали, что начальным и необходимым условием формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников является именно «учебное действие оценки».

В-третьих, нужно было выделить среди этих последних такие, которые характерны для обучения искусству и потому могут чем-то отличаться от занятий по другим предметам начального обучения. На пилотном этапе исследования установление полного определения всех этих признаков учебной инициативной самостоятельности (достаточного для диагностики) не представляется возможным. Но мы можем дать некоторые общие разъяснения. *Самостоятельность* вообще определяется как *действия, «... совершаемые собственными силами, без посторонних влияний и чужой помощи»* [5]. А «... *инициативой* (тоже вообще) считается «*почин, внутреннее побуждение к новым фор-*

мам деятельности, предприимчивость, руководящая роль в каких-нибудь действиях» [там же]. Эти определения в целом вполне соответствуют учебной разновидности самостоятельных действий и инициатив.

### Методика исследования

Основной метод исследования — наблюдения, которые осуществляли опытные психологи (Ю.А. Полюнов и Т.А. Матис) на уроках, проводившихся по пособиям для учителей начальной школы Ю.А. Полюнова «Изобразительное искусство и художественный труд» (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) [7; 8; 9; 10]. При этом в протоколе урока фиксировалось прежде всего взаимодействие учителя и учеников в процессе выполнения учебных творческих заданий или их результаты, а также содержание заключительной беседы с учителем по итогам этой части занятия. Протоколы дополнялись анализом и комментариями наблюдателя по поводу отношения учителя к спонтанным проявлениям самостоятельности и инициативности учеников на занятиях изобразительным искусством.

Наблюдения проводились в двух московских школах, где реализовывалась данная программа: ГБОУ «СШ № 368 “Лосиный остров”» с углубленным изучением английского языка и музыки и “Школа развития” НОУ «Школа “Бакалавр”».

### Результаты пилотажного исследования

В ходе многочисленных наблюдений было подтверждено, что инициативная самостоятельность на занятиях изобразительной деятельностью может проявляться спонтанно. А вот взаимодействия учителя и ученика в этом случае могут быть различными. Можно выделить, по крайней мере, три достаточно распространенных типа взаимодействия в этих ситуациях:

1) учитель не обращает внимания на проявления инициативной самостоятельности, когда это происходит спонтанно;

2) учитель подавляет спонтанное проявление инициативной самостоятельности;

3) учитель пытается работать с проявлениями инициативной самостоятельности, которая проявилась спонтанно.

В качестве иллюстрации приведем описание трех уроков.

#### 1. Занятие «Моя рука гуляет по листу».

##### Обсуждение рисунков, 1-й класс.

Действия учителя на этой части занятий и оценочные суждения учеников показаны на примере сложной ситуации освоения детьми нового для них вида работы кистями и красками — декоративной росписи, которая требует: тщательной проработки приемов «примакивания», соблюдения последовательности операций, подробных объяснений учителя

и повторения этих приемов учениками, вследствие чего остается мало места для самостоятельности и инициативы детей. Вместе с тем освоение технологии работы — вторичная задача этих занятий. Главная же — выражение через формы и сочетания цветов замысла рисунка каждым ребенком. Оценочные суждения, спонтанно проявляющиеся в суждениях детей и отвечающие этой цели, будут выделены в протоколах наблюдений.

Занятие подготавливает первоклассников к новому для них виду искусства и художественного труда — декоративной росписи. Оно проводится в середине учебного года, когда дети уже познакомились с некоторыми возможностями и особенностями изобразительных инструментов и материалов. В частности, соблюдая принцип меры, они попробовали: накладывать пятна разной величины (крупные, средние и мелкие) и формы (округлой, угловатой и смешанной); вырезать ножницами такие же силуэты, лепить из пластилина такие же объемные формы; смешивая краски, составлять светлотный ряд разных цветов, а, главное, по собственному замыслу соединять пятна, силуэты, объемные формы в выразительные изображения. Теперь им предстоит узнать, какие следы на бумаге могут оставлять разные по величине кисти: плоские и круглые, жесткие и мягкие — и таким образом подготовиться к освоению декоративной росписи приемами «примакивания», характерными для многих традиционных художественных промыслов.

Происходит это следующим образом. Дети как бы сами открывают разнообразные возможности кистей. Для этого они прикладывают каждую кисть к бумаге разными сторонами и в разном положении к рисунку: вертикальном, горизонтальном, наклонном. Делают они это не формально, а выполняя соединенные следов разных форм, величин, цветов, по своему индивидуальному замыслу сказочного рисунка.

Организационно это занятие делится на две части (каждое занятие по два часа подряд). На первом занятии дети вместе с учителем придумывают сказку-замысел. В нижней части листа обводится карандашом или отпечатывается краской след руки каждого ребенка. «Эта рука, пока хозяин спал, убежала куда-то гулять (куда, каждый ребенок придумывает сам). Но пальчики оставили следы, и хозяин по этим следам все узнал». Дети подбирают следы для каждого пальца (ими служат «следы» кистей); цвет, которым эти следы отпечатались, определяют особенности «шага (походки)» каждого пальца (интервала между следами) и т. п. Сложнее бывает со второй частью занятия, где дети не только должны заново включиться в замысел, возникший у них неделю назад, но и, вспомнив действия, которые освоили на прошлом уроке, использовать их при создании творческой работы. Иными словами, на этом занятии ученики должны не только соединять на своем рисунке следы кистей разной формы, величины, цвета в какие-то оригинальные изображения, а устанавливать смысловые и эмоциональные связи между этими изображениями, реализуя свой индивидуальный замысел.

Занятие начинается с обсуждения того, что было сделано на прошлом уроке.

Учитель вывесил на доске пять наиболее удачных рисунков и обратился к детям с вопросом: *Мы на прошлом занятии начали делать работу, но не успели ее закончить. Что же мы делали? Лиза, напомни, пожалуйста.*

Лиза: Когда мы спали, наши пальчики поссорились... Это было под Новый год, поэтому с ними происходили удивительные приключения. Некоторые пальчики побежали в лес, другие — в сказочный город, некоторые — улетели в космос, некоторые — нырнули в море... Сначала им было весело, но потом они стали скучать, потому что без друзей скучно, некому рассказать о своей радости... Заскучили пальчики и быстренько побежали назад мириться со своими пальчиками-братиками. После перемирия они рассказали своим друзьям о том, где они были и что видели, а мы нарисовали...

Учитель: Молодец, Лиза. Ты нам напомнила сказку. А какие условия мы соблюдали, когда рисовали?

Паша: Когда пальчики побежали, у них были разные следы — большие, маленькие, средние...

Учитель: Это ты сказал про размер, а какие еще могут быть следы?

Паша: Угловатые и округлые.

Учитель: Молодец! А кто еще дополнит про то, какими должны быть следы? Алеша...

Алеша: Они еще у каждого пальчика должны быть одинаковыми, потому что не может один и тот же пальчик оставлять разные следы...

Учитель: Молодец, Алеша. Это ты очень хорошо заметил. А что еще про следы можно сказать?

Полина: Каждый пальчик оставил следы своего цвета.

Учитель: А как же так получилось? Мы же взяли краски трех цветов и белую. Пальчиков у нас пять...?

Никита: Для трех пальчиков мы брали краску из баночки... Каждому свою... и смешивали ее с белой. А для оставшихся мы сначала смешали краски между собой, получились красивые цвета, а потом их смешали с белой краской, чтобы было красиво...

Учитель: Никита говорит, что все краски надо смешивать с белой. Почему?

Наташа: Потому что краски прямо из баночки не подходят к рисунку. Вот на этом. Здесь синий цвет очень яркий, ядовитый...

Никита: Это мой рисунок... Я смешивал краску, а ее не хватило... Я торопился и взял прямо из баночки... Думал, будет хорошо...

Учитель: Не расстраивайся. Еще все можно исправить. Ведь краски у нас...?

Дети:

— Кроющие.

— Гуашь, а этой краской можно рисовать поверх высохшей.

— Можно добавить другой цвет.

Учитель: Молодцы. Все внимательно посмотрели на рисунки. Кто скажет, так чем же мы будем заниматься сегодня?

Наташа: Мы должны превратить следы пальчиков в красивые узоры?

Учитель: А от чего зависит, какими должны быть узоры?

Коля: *От того, где этот пальчик бегал, куда он попал: в сад, в море или еще куда*<sup>3</sup>.

Учитель: А какие условия мы должны соблюдать при завершении рисунков?

Сережа: Они должны быть красивыми.

Учитель: А еще? Что мы должны делать, чтобы эти рисунки получились красивыми?

Вова: Мы должны внимательно смотреть на цвет, чтобы не было неподходящих к тому, что ты придумал.

Учитель: Молодец. Цвета на рисунке должны сочетаться друг с другом, подходить друг к другу и к цвету нашего листа. А что для этого надо делать?

Дети:

— Смешивать...

— Смешивать с белой.

— Смешивать друг с другом.

— Смешать на палитре и посмотреть.

— Попробовать на листочке.

Учитель: Молодцы. Только не надо кричать всем вместе. Мы поднимаем руку и говорим так, чтобы все могли услышать, что вы говорите. Когда все говорят вместе, то понять бывает очень трудно. А еще какое у нас есть важное условие, которое никак нельзя нарушать?

Маша: Мы должны только прикладывать кисточку... Двигать ей нельзя.

Учитель: Молодец. Это очень важное условие. А как ты, Маша, будешь работать?

Маша: Я сначала выберу краски...

Учитель: А дальше?

Олеся: Надо смешать их...?

Учитель: Хорошо. А потом?

Сережа: Надо придумать, как соединить следы кисточек в узор.

Учитель: Молодец. А где ты будешь придумывать? Прямо на рисунке?

Коля: Надо попробовать на листочке, а если получится хорошо, тогда делать на рисунке.

Учитель: Хорошо. Надо сначала попробовать на листочке и, если получилось красиво, если цвета подходят к тому, что у нас уже есть на рисунке, то тогда можно переносить это изображение на картину. Всем понятно, как надо работать?

Дети: (хором) Да.

Учитель: Тогда приступайте к работе. Вспомните, где гуляли ваши пальчики и что они видели.

Дети начинают рисовать. Учитель внимательно следит за ходом работы, оказывает индивидуальную

<sup>3</sup> Коля делает попытку придать образное содержание действиям, но учитель этого не замечает. Он сразу переводит разговор на нормативное выполнение действий.

помощь детям: задавая вопросы, предлагая посмотреть с большего расстояния, придумать и попробовать на листочке какую-то фигуру. Иногда на пробном листочке показывает, как прикладывать кисть, как и в каком количестве брать на кисть краску.

В середине второго урока, когда у большинства детей работа близка к завершению, проводится еще одно небольшое обсуждение. Учитель выставляет на доске рисунок одного из учеников.

Учитель: Ребята, посмотрите на эту картину.

Класс единодушно высказывает восхищение.

Учитель: Я с вами согласна. Рисунок очень красивый. Рассмотрим его внимательно.

Вова: *Он очень красивый... У него очень необычные узоры... Они похожи на пчел. И краску Маша смешивала с белой. И следы разные... Вот только здесь немного намазала.*

Учитель: Да? И правда, ай-ай... А что же делать теперь?<sup>4</sup>

Вова: Рисунок все равно красивый...

Олеся: *Там можно сделать узор... такой же, как здесь. Тогда почти не видно будет... и станет красиво.*

Учитель: Маша, ты согласна? Ну тогда исправляй. А вот, ребята, посмотрите еще на эти рисунки (выставляет на доску еще две работы).

Олеся: *Мне этот очень нравится. На нем очень красивые цветы и все разные. Сразу видно, что пальчики были в саду. И рука очень красиво раскрашена, она тоже похожа на цветок.*

Оля: *А мне нравится вот этот. Он тоже красивый, пальчики нырнули в пруд, потому что здесь узор похож на рыбок разных и водоросли есть. Все, как в воде<sup>5</sup>.*

Тёма: А здесь следы некрасивые.

Учитель: А почему это произошло?

Тёма: Надо было чаще обмакивать кисточку в краску, тогда следы будут одинаковыми и ровными.

Оля: И краска жидкая... Она должна быть как сметана, Тогда не будет растекаться...

Учитель: Молодцы, ребята. Посмотрите каждый на свою работу. Нет ли у вас такого же. Посмотрели. Увидели. Поправьте и заканчивайте рисунок. Времени осталось очень немного.

Дети самостоятельно заканчивают работу. Некоторые из них обращаются к учителю с просьбой посмотреть, так ли у них все сделано. Учитель привлекает к оценке соседа, а в наиболее сложных случаях показывает работу классу и просит помочь, подсказать товарищу, что еще нужно сделать на рисунке.

**Анализ исследователя.** Самостоятельность и инициативность оценок учеников, продвигают их в художественном развитии и потому в какой-то мере являются учебными. Соответствующими цели этого занятия можно считать те оценки, которые содержа-

тельны. Содержательность в данном случае должна проявляться в двух видах критериев оценки: тематической — соответствия средств изображения (форм, их соединений, цветов и др.) и эстетической — согласованности сочетаний цветов и форм между собой или в соединении того и другого.

Учитель стимулирует у детей оценку по эстетическим критериям. А «тематический» критерий он упомянул только в начале урока. При том удовлетворяется только сюжетной стороной задания. Однако сами ученики часто оценивали рисунки по содержательным критериям, нередко сочетая тематический и эстетический критерии. Среди оценок можно отметить не только самостоятельные, но и инициативные (Коля, Вова, Олеся, Оля). Это проявление спонтанной инициативной самостоятельности учеников учитель никак не комментировал. *В результате у учеников не появляется необходимости осваивать критерии оценки рисунка не только по согласованности сочетаний цветов, но и по содержанию художественной формы.*

## 2. Занятие «Найди разные и необычные ритмы». Решение учебной задачи «Построение орнамента в полосе», 2-й класс.

Этот компонент структуры занятий будет рассмотрен на примере урока из цикла обучения детей общему способу построения регулярных ритмов. Результаты многочисленных занятий в других классах и школах показывают, что большинство учащихся вторых классов самостоятельно легко находят многие способы ритмичной комбинации элементов (здесь треугольников), кроме тех, где в одном построении орнамента в полосе чередуются не только элементы, но — главное — и интервалы между ними. (Об этом подчеркнуто сказано в пособии). Поэтому решение «учебной задачи» намеренно разделено на две следующие части.

В первой части учитель показывает на классной доске «ошибочное» построение трех—четырёх орнаментов, а ученики ищут возможность преобразовать их так, чтобы восстановить ритм. Учитель сообщает, что сделать это можно по-разному, в двух—трех вариантах. Среди них есть такие, где (не меняя построение, заданное учителем), ритм восстанавливается способом чередования интервалов. Этим заложена возможность инициативы учеников при решении задачи, а именно, поиска новых вариантов общих способов решения учебной задачи.

Во второй части решения учебной задачи ученики самостоятельно ищут более сложные способы ритмичных комбинаций элементов. Чтобы подчеркнуть самостоятельность поиска учениками этих способов, рекомендуется проводить его в форме соревнования.

<sup>4</sup> **Комментарий наблюдателя.** Учитель замечает, что у Вовы проявилась исполнительская самостоятельность: мальчик самостоятельно использует уже известный критерий аккуратности исполнения, который ранее задавал учитель. А вот проявление оценки содержания образа (узоры похожи на пчел) учитель не замечает.

<sup>5</sup> **Комментарий наблюдателя.** В данном случае у Олеся и Оли спонтанно проявилась оценка не только качества работы кистями и красками, но и оценка содержания созданного образа: «рука похожа на цветок», «узор похож на рыбок разных». Но учитель опять этого не замечает.

Это второе занятие цикла учитель планировал иначе, чем оно было проведено. Изменения внесены по просьбе экспериментатора.

Учитель планировал провести игру, в которой в орнаменте, построенном из треугольников, сами треугольники заменялись на другие фигуры. Цель — показать детям, что при замене фигур на другие, сам ритм не изменяется.

Отказ от поиска разных и необычных ритмов учитель мотивировал тем, что все дети занимаются музыкой и ритм им понятен — они легко строят разные варианты ритмичных фигур.

Экспериментатор, посмотрев работы детей на прошлом уроке, в основном согласился с учителем (учебная задача была решена всеми, рядом были построены по несколько ритмов). Однако то количество ритмов в полосе, которое успели сделать дети на прошлом уроке (а, фактически, там были объединены два занятия из пособия), не позволяет судить о том, какими способами ритмических комбинаций элементов они владеют, действуя самостоятельно. Поэтому экспериментатор попросил учителя провести в начале урока соревнование по поиску разных и необычных вариантов построения ритмов. Но учитель попросил детей рассказать, чем они занимались на прошлом занятии.

Учитель: Вспомним, что мы делали на прошлом уроке?

Наташа: Я не знаю, я болела ветрянкой и не была...

Учитель: Расскажем Наташе, что мы делали на прошлом уроке.

Ученики (хором): Мы из треугольников строили различные фигуры.

Учитель: Фигуры?

Катя: Узоры делали.

Учитель: Что главное было?

У-ся: Ритм...

Учитель: (выкладывает на магнитной доске) (изменяет интервал между треугольниками)

Что нужно сделать?

(Дети поднимают руки и практически все просят к доске, прыгают от нетерпения).

Ученики (отдельные): Надо изменить...

Учитель: Алеша, сделай, как должно быть теперь? (Алеша переделывает ритм.)

Учитель: А теперь? (меняет положение второго треугольника).

Ученик восстанавливает ритм, изменив положение остальных четных треугольников так, чтобы положение элементов и расстояние (интервалы) между ними повторялись.

Учитель: Молодцы. Вспомнили. А сейчас у нас будет соревнование. Две команды (делит детей на команды). Нужно на полоске придумать как можно больше разных ритмов и перенести аккуратно эти

ритмы в тетради. Победит та команда, которая придумает больше различных ритмов и выполнит задание быстрее. По какому плану будем работать?

Коля: Сначала берем треугольники и кладем их на полоску. Потом рисуем в тетради.

Дети начинают выкладывать ритмы на полосках.

Ученик (из одной группы): *Вот смотрите... Мы сегодня будем работать, а тут уже другие есть! (показывает в тетради на ритмы, построенные на прошлом занятии)*<sup>6</sup>.

Учитель: Поставьте на полях число. Сегодня 28 февраля. А дальше чертите полоски и рисуйте ритмы.

Дети выполняют задание. Учитель ходит по рядам и смотрит их работы.

Учитель: (смотрит на полоску). Я не поняла... Эти треугольники в середине или на нижней границе?

(Ученик показывает на полоске, где у него треугольники и молча смотрит на учителя.)

Определи, касаются они у тебя границ или нет.

(Ученик начинает двигать треугольники.)

Теперь грамотно зарисуй.

(Смотрит работу другого ученика.)

Здорово. Зарисовывай.

(Дети прежде, чем зарисовывать в тетради, ждут, когда подойдет учитель, посмотрит и разрешит зарисовывать, хотя сам учитель такой установки им не давал. Возможно, это происходит потому, что **о соревновании больше не упоминается**. Самостоятельно продолжают работать только 4 человека. Остальные ждут одобрения учителя и только потом начинают переносить ритм в тетрадь.)

Ученик сложил сложную группировку. Показывает ее учителю, отделяя рукой фигуры ритма).

Учитель: Хорошо. Продолжай дальше.

Ученики (из одной из групп): А у нас всего 7 треугольников.

Учитель: 7 — это база, чтобы построить ритм на полосе. А зарисовывать ритм надо на всю ширину страницы. Там треугольников можно нарисовать значительно больше.

(Показывает на ошибку при зарисовке.)

Не учел ширину полоски...

(другому ученику)

Очень простой ритм. Мы же говорили, что нужно придумать необычный.

Заканчивается первый урок занятия. Все дети работают самостоятельно. Только один все время ждет одобрения каждого своего действия учителем.

Витя: *Из треугольников можно еще сделать фигуру. Например, елочку...*

(Все ученики бросаются смотреть елочку, которую выложил одноклассник).

Учитель: Можно, если она задает ритм. Выдели группу, которая задает ритм и повтори ее. Как в му-

<sup>6</sup> **Комментарий наблюдателя.** Ученик пытается самостоятельно осмыслить уже сделанное на прошлом занятии. Это уже не исполнительская самостоятельность, но еще и не инициативная. Во всяком случае, есть основания для того, чтобы разобраться в ситуации. Но учитель не обратил на это внимание и сразу перевел разговор на исполнительского задание.

зыка. (Вместе с детьми напевает мелодию, где чередуются разные ритмы)<sup>7</sup>.

(Продолжает смотреть работы учеников. Дети составляют ритмы самостоятельно.)

После того, как они наблюдали «елочку», которую сложил их одноклассник, начинают конструировать, соединяя треугольники, разные фигуры.

Учитель это замечает, но никак не отмечает.

Учитель: (проверяя работу Ульяны) Посмотри. Сложила фигуру соединенной, а зарисовала треугольники разъединенными. Что получилось?

Ульяна: ...

Учитель: Сделай еще одну полосу и зарисуй так, как сложила.

Ульяна: У меня уже четыре...

Учитель: Рисуй дальше. Полоса ведь у нас границ не имеет и нужно дорисовать до конца листа, чтобы получилось красиво.

Ульяна: (сложив и зарисовав одну полосу) *А как дальше?*

Сосед Ульяны: *А вот так (переворачивает треугольники в другое положение).*

Ульяна: Нет... (возвращает фигуры в прежнее положение. К учителю.) *А как дальше?*

Учитель: (показывая на доску, где выложены варианты полос, сделанные им совместно с детьми в начале занятия) Посмотри, что мы делали и подумай, что надо делать<sup>7</sup>.

Ученица начинает двигать и поворачивать фигуры в полосе. Заглядывает, что делают соседи. Сидит и смотрит на полосу. Потом начинает снова двигать, растерянно оглядывается по сторонам. Опять заглядывает в тетради к соседям, которые старательно переносят в тетради то, что выложили на листах бархатной бумаги. Наконец, смотрит на то, что они выкладывают. Начинает выкладывать и снова двигать треугольники на полосе. Вдруг как бы понимает, что делать. Быстро выкладывает треугольники и начинает переносить в тетрадь то, что у нее получилось.

Многие ребята придумывают сложные фигуры, соединяя и накладывая друг на друга треугольники. На эти фигуры у них уходят все имеющиеся треугольники. На повторение фигуры у них нет элементов. Зовут учителя и спрашивают, что им делать.

Учитель: (смотрит на фигуры, которые получились у детей) Здорово. Красиво получилось. А ритм есть?

Ученики: Нет.

Учитель: А что надо сделать?

Ученики: Надо повторить...

Учитель: Где?

Ученики: (показывают) Здесь... Потом здесь... Но треугольников нет больше...

Учитель: Эти семь треугольников — наша база. Из них мы складываем самое главное. Теперь зарисуйте то, что сложили, а потом уже повторяйте снова, чтобы получился ритм.

(Идет по рядам, проверяя, что делают дети.)

Кирилл, *посмотри, что ты делаешь. У тебя (на рисунке) треугольники к концу все меньше и меньше делаются. Ты неправильно зарисовываешь*<sup>8</sup>.

Саша: У меня буква «М» получилась! (показывает).

**Наблюдения экспериментатора.** Как только учитель останавливается, дети сразу бегут к нему и показывают свои зарисовки. Без одобрения учителя никто из них не приступает к работе над следующим вариантом ритма.

При конструировании ритмов активно используют наложение фигур друг на друга и различные варианты группировок, стремятся сделать фигуру на что-то похожую. Но с зарисовкой — проблема. Передать на рисунке то, что они выложили, получается не у всех. Особую трудность вызывают варианты с наложением треугольников.

Кирилл фактически единственный в классе, кто не начинает зарисовывать, пока учитель не посмотрит и не одобрит то, что он выложил, и не начинает выкладывать новый вариант, пока учитель не проверит, как он зарисовал предыдущий. Он или сидит и ждет, пока учитель не подойдет к нему, или идет за ним, он даже пытался принести для проверки учителю полосу с выложенными на ней треугольниками, но по дороге все рассыпал.

Коля: *(мальчик, который работает сосредоточенно, не отрываясь. Когда учитель подходит к нему, молча отодвигается и показывает, что сделал. Когда учитель отходит, также молча продолжает сосредоточенно работать. Выкладывает ритм на полосе, проверяет, зарисовывает, сверяет с полосой, выкладывает новый вариант) Я все. Уже 10 сделал (устало откидывается, явно больше не хочет заниматься этим делом).*

Учитель: Посмотри на зарисовки. Проверь, не ломается ли ритм у тебя.

(Коля лениво двигает к себе тетрадь. Заглядывает в нее, но заниматься этим больше не хочет.)<sup>9</sup>

Саша, ты сбился с ритма. Покажи мне фигуру, которая задает ритмический ряд.

(другому ученику) Это тот же самый ритм, только он у тебя идет в другую сторону.

Дима, сделай что-нибудь посложнее. Скучно у тебя получается... Соедини что-нибудь... Наложить...

<sup>6</sup> **Комментарий наблюдателя.** Витя самостоятельно придумал содержание узору. Дети этим заинтересовались, но учитель это не хочет замечать и снова возвращает внимание детей к уже показанным способам построения ритма.

<sup>7</sup> **Комментарий наблюдателя.** Ульяна проявила инициативу и придумала новый способ создания нового узора. Но учитель вместо того чтобы обратить внимание детей на находку Ульяны, снова обращает ее внимание на свой образец.

<sup>8</sup> **Комментарий наблюдателя.** Кирилл придумал новый тип узора, когда элементы постепенно уменьшаются. Такого в образах, которые учитель показывал, не было. Но такие узоры есть в искусстве. Учитель намеренно не замечает эту находку и требует действовать по образцу.

<sup>9</sup> **Комментарий наблюдателя.** Учитель никак не оценил достижение Коли в самостоятельном поиске новых вариантов узора, а сразу перешел к обсуждению ошибки в созданном ритме. Это привело к потере у Коли интереса к работе.



Саша: А можно тему составить. Про что-нибудь.  
Учитель: Составь.

Еще три человека сделали по 10 вариантов. Закрыли тетради и стали ходить по классу, заглядывая в тетради одноклассников.

Все дети явно устали. Хотя многие продолжают сосредоточенно работать, стремясь тоже придумать 10 вариантов. На предложение учителя закончить работу, они не соглашаются.

Влад уже сделал 10 вариантов, причем выполнил работу лучше остальных, что было отмечено учителем. Но он не прекращает работать, придумывая все новые варианты.

**Анализ исследователя.** Общий способ построения регулярного ритма складывается из 12 частных способов различной комбинации элементов. По схемам (рисункам) в тетрадях учеников анализировались восемь из них, так как четыре (простейшие) были найдены на классной доске и у всех детей повторялись.

Таким образом, значительная часть учащихся класса нашли почти все частные способы построения ритма. Однако по критерию «простоты—сложности» комбинаций эти результаты следует считать случайными по отношению к тому, как учитель проводил занятие. Так, больше половины учеников класса построили ритмы достаточно сложными способами, а четверть учеников нашли способ «чередования интервалов», о котором учитель нигде не упоминал и никак не стимулировал его поиск. А более простых, которые в других классах находили почти все ученики, оказалось очень мало.

По отношению к стимуляции учителем инициативности и самостоятельности учеников при решении учебных задач это занятие можно рассматривать как типично отрицательный пример. Так, в первой части решения задачи *опущено главное — поиск разных вариантов преобразования «ошибочного» построения ритма.* Ученики пользовались только одним вариантом, показанным учителем на прошлом уроке, — повторение и чередование элементов. А во второй части из задания выпала соревновательность — обязательное условие самостоятельности учеников в поиске различных решений задачи. Учитель взял всю работу под свой контроль. Более того, учитель активно поощрял учеников, которые просили его проверять каждый вариант построения ритма, но отрицательно отнесся к ученику (*Коля*), не заметив, что тот самостоятельно нашел все способы, включая «чередование интервалов», и поэтому правомерно счел неинтересным умножать количество построений теми же способами, что *является проявлением именно учебного действия оценки.* Показательно это занятие и в том отношении, что у многих учеников, второй год занимающихся по курсу «Изобразительное искусство и художественный труд», формируются такие компоненты учебной деятельности, которые на этих уроках опустил учитель. Но часть детей их все-таки поняла. Это явно показывает анализ экспериментатором эффективности занятия, который показывает, что потенциальные возможности учеников выше, чем те, которые сумел актуализировать учитель.

В беседе с учителем (после занятия) экспериментатор спросил, почему в первой части решения учебной задачи он не задал ученикам вопрос о поиске разных вариантов преобразования каждого из «ошибочных» построений. Учитель ответил, что это могло затянуть урок и он не успел бы выполнить все запланированное. На вопрос: «Почему при второй части решения задачи была снята соревновательность между детьми, и учитель сам проверял решения каждого ученика?» — экспериментатор получил ответ, что иначе дети сделали бы много неверных построений и результаты занятия получились бы плохими. В аналогичных случаях такие же объяснения экспериментатор получал от многих других учителей. Они считали, что *самостоятельность учеников затягивает уроки, ухудшает их результаты, т. е. оказывается напрасной потерей времени.*

### 3. Занятие «Фантастические птицы», 3-й класс.

Основная часть занятия является творческой и потому требует максимальной самостоятельности учеников. Вместе с тем актуализация способностей и развитие детей на нем в значительной мере зависит от целенаправленного и тактичного сотрудничества учителя с учениками. Примером успешной реализации этих условий может быть рассмотренное ниже занятие.

По организационным причинам на занятие «Фантастические птицы» было отведено всего 40 минут, тогда как обычно подобные занятия длятся два академических часа (подряд). В связи с этим, во-первых, из структуры пришлось целиком изъять очень важную часть — обсуждение рисунков прошлого занятия. Именно эта часть занятия несет главную нагрузку по формированию у детей учебного действия оценки, ибо здесь они учатся соотносить полученный ими результат с целью (задачей) задания и с тем способом, которым данный результат был достигнут. Во-вторых, пришлось сильно сократить время на самостоятельность детей — творческую часть занятия, что, конечно, не могло не отразиться на проработанности и завершенности рисунков детей, т. е. на их качестве.

Занятие относится к циклу, посвященному восприятию формы, обобщенных очертаний и пропорциям изображений как средств передачи узнаваемости, выразительности и гармоничности. В соответствии с концепцией развивающего обучения умение изображать формировалось на принципе «от общего к частному», «от целого к частям». На предыдущих занятиях дети знакомились с формой и пропорциями античных амфор, а также придумывали и рисовали свой собственный красивый сосуд, угадывали по пропорциям реальных животных, а затем придумывали и изображали животное фантастическое. Теперь все три задачи (узнаваемость, выразительность и согласованность форм и пропорций) объединены.

Занятие началось с того, что учитель напомнил детям о выполненных ими на прошлом занятии рисунках из жизни фантастических животных.

Учитель: Почему эти животные фантастические?

Кирилл: Таких животных не бывает в жизни.

Никита: Они такие странные... тело может быть от льва, а голова — человеческая... или по-другому... человек, а голова животного...

Лида: Может быть, и от разных животных... лапы — от одного, голова — от другого, а туловище — еще от кого-то...

Учитель: Хорошо. Здесь я с вами соглашусь. А что еще подчеркивает фантастичность животных на рисунках?

Никита: Разные части сделаны по-разному...

Лида: Мы разные штриховки делали... Голову так... (показывает рукой направление штриховки), туловище — по-другому... Чем красивее штриховка, тем животное более фантастическое получается...

Учитель: А почему мы решили, что эти фантастические существа — животные?

Дети:...

Учитель: Есть ли какие-то особенности, которые позволяют утверждать: «Это животное».

Лида: У животного — четыре ноги...

Олег: У них туловище больше всего... больше других частей...

Учитель: А если посмотреть на рисунки...? На изображения...?

Лида: А..! У животных это... (делает движения руками, показывающими форму) такая форма... посмотришь, сразу понятно, что это животное...

Лида: Обобщенная форма... Она показывает, кто это..., а еще и что делает, и какое оно... доброе или злое...

Учитель: Согласна с вами...

Гриша: Они могут быть похожи на треугольники, потом на эти... квадраты и другие...

Учитель: Да. Обобщенные формы очень близки к геометрическим. Это очень важное добавление, и вы поймете сейчас почему.

Учитель вывешивает на доске сначала шесть картинок с изображениями различных птиц, а потом столько же изображений обобщенных очертаний, передающих разные формы и пропорции основных частей их туловища.

Учитель: Вот перед вами изображения птиц. Вы их знаете? (показывает по очереди).

Никита: Это цапля...

Олег: Ворона.

Гриша: Утка.

Лида: Синица.

Кирилл: Это вот птичка... маленькая...

Учитель: Соловей. А эта птичка называется клест. А это обобщенные очертания, но не птиц целиком, а только основных частей этих птиц. Попробуйте узнать и покажите, пожалуйста, какое из обобщенных очертаний какой птице принадлежит.

Задание осложнено тем, что на картинках птицы разной величины, а обобщенные очертания по величине одинаковы. Поэтому по размеру узнать их нельзя. Учащиеся по очереди выходят к доске и прикрепляют обобщенное очертание под картинкой той птицы, туловище которой оно изображает.

Учитель: Хорошо. Я вами довольна. Работали быстро и точно. А теперь внимание! Задание!

Выберете любое очертание туловища птицы из тех, которые выставлены. Добавьте к нему все остальное, чтобы получилась фантастическая птица. Что можно добавить?

Никита: Хвост, голову

Кирилл: Лапы.

Лида: Клюв.

Лида: *Этот самый... как его (показывает на голову, поднимает прядь волос).*

Учитель: Хохолок?

Лида: Да.

Учитель: Внимание! Слушаем задание дальше.

Попробуйте сделать рисунок пером этой фантастической птицы, используя разные штриховки. Чтобы вам было легче придумывать, я раздам вам ваши работы, где вы придумывали интересные декоративные штриховки (раздает ученикам их учебные работы, сделанные на прошлых уроках). Задание ясно? Подумайте, кого и как вы будете рисовать.

Никита, ты придумал?

Никита: Да, туловище вороны, а голову тигра.

Артем: Туловище цапли, а хвост крокодила.

Гоша: Туловище утки, лапы льва, голова и шея жирафа.

Учитель: Понятно. Все вы придумали очень интересно. А какое еще очень важное условие необходимо соблюдать, чтобы рисунок получился красивым.

Никита: Аккуратно все делать...

Учитель: Ну, это само собой разумеется.

Лида: *Надо хорошо расположить на листе... Чтобы в середине... Или так, чтобы хорошо смотрелось...*

Во время работы учеников учитель проходит по рядам и там, где это требуется помогает детям. Но помощь эта — особого рода. *Учитель не говорит детям, что надо сделать, где исправить и, конечно, не касается детской работы. Он беседует с детьми об их замыслах.*

Никита: Я правильно расположил птицу?

Учитель: (рассматривая рисунок) Мне, Никита, непонятно, что она делает.

Никита: Она приготовилась (показывает) и хочет прыгнуть...

Учитель: Тогда, действительно, тебе надо подумать над расположением... Если она хочет прыгнуть, то куда?

Никита: *Ее сюда подвинуть надо... А здесь... пропасть сделать...*

Учитель: (рассматривая рисунок Андрея). Очень интересно задумал. Только, Андрей, мне не очень понятно, какая это птица. Добрая, злая?

Андрей: Хитрая.

Учитель: А как можно показать хитрость на рисунке?

Андрей: На лице.

Учитель: Конечно, чертами лица это сделать можно. Но у нас птица...

Андрей:...

Учитель: *Давая подумаем, как выглядит человек, который хочет схитрить... Вот Тёма, например. А ты смотришь на него и думаешь: «А я вижу, что ты хитришь».*

Андрей:... А!.. Голову по-другому надо... чуть ниже... и вот так повернуть...

Лида: У меня не получается... Я хочу, чтобы он сердился...

Учитель: А ты вспомни, как выглядят птицы, когда они сердятся.

Лида: Они взъерошены... перья торчат...

Учитель: Правильно. А теперь посмотри на рисунок.

Лида:... Тут надо другую штриховку.

При обсуждении эффективности занятия обращают на себя внимание те действия учителя, которые стимулируют самостоятельность и инициативность детей.

#### **Анализ исследователя.**

1. На занятии не вводились новые для детей способы изображения. Но задача перед ними стояла довольно сложная: они должны были переосмыслить то, что уже знали раньше и применить это при решении новой для них творческой задачи. Так, выбрав очертание туловища одной из птиц, они должны были так дополнить и перекомбинировать ее части тела, чтобы птицы стали фантастическими и выразительными, но в основном сохранили очертания, согласованность форм и пропорции птицы.

2. За время обучения дети знакомились с разными изобразительными средствами, при помощи которых они могли бы передать фантастичность изображения. Здесь важны способы изображения. Они должны были их вспомнить, выбрать и обоснованно использовать на своем рисунке.

Самое простое и активно использованное учениками средство—замена частей тела на такие же, но принадлежащие другим животным или птицам. Такие замены дополнялись различными деталями, что тоже прибавляло изображению фантастичности. Многие дети сознательно шли на нарушение пропорций частей тела, сохраняя при этом общие очертания птицы и показывая, что их птица делает. Кроме того, всеми детьми использовались декоративные штриховки.

Соотношение всех этих средств в рисунках каждого ребенка было различно: где-то оно явно подчинялось индивидуальному замыслу и придавало рисунку неповторимость, а где-то показывало недостаточное владение автором этим средством, непонимание им его выразительных возможностей.

3. Обращает на себя внимание и то, как различались действия учителя на разных этапах занятия. При постановке и решении задачи позиция учителя была близка к традиционной: он задавал вопросы, выслушивал ответы, пытаясь актуализировать знания детей. При выполнении детьми творческой работы учитель находился в позиции советчика, боящегося спугнуть замысел ребенка, он только осторожно задавал вопросы, уточнял этот замысел, что позволяло ребенку по-другому взглянуть на свой рисунок.

4. Творческий характер инициативы и самостоятельности детей на этой части занятия не всегда (даже редко) проявляется, во-первых, в словесной форме; во-вторых, во внешне наблюдаемых действиях ребенка. Для первого характерно дополнение мало значащих слов выразительными жестами (Лида,

Лида, Андрей). Второе можно определить только при анализе выразительности и оригинальности законченных рисунков.

## **Заключение**

В экспериментальной части исследования были приведены только некоторые примеры протоколов наблюдений (из многих), которые типичны для действий разных учителей, активно или пассивно относящихся к самостоятельности и инициативности учеников в различных частях занятий изобразительным искусством.

Результаты наблюдений одних и тех же занятий дополнялись анализом результатов учебной и творческой работы детей. Их анализ позволил существенно подкорректировать выводы наблюдений, а также найти не зафиксированные в них показатели проявления самостоятельности учеников (чаще всего невербальные).

Наблюдения показали, что в каждой из выше описанных частей занятия спонтанное проявление самостоятельности и инициативности учеников было различно как по форме (вербальной и невербальной), так и по содержанию, имея, кроме того, разную степень учебной значимости.

В реальной учебной деятельности на занятиях изобразительным искусством чередуются проявления исполнительской и инициативной самостоятельности детей. Для развития младших школьников наибольшее значение имеет инициативная самостоятельность. Инициативная самостоятельность на занятиях изобразительной деятельностью может проявляться спонтанно.

Можно сделать **вывод** о том, что инициативная самостоятельность развивается при условии активного взаимодействия учителя с учениками, когда вопросы и действия учителя побуждают детей к поиску разных оценок (своих действий и их результата) и поиску действий нахождения не только одного, а различных вариантов решения учебных задач и творческих заданий. И, наоборот, спонтанное избегание или даже намеренное игнорирование учителями ситуаций, при которых ученики ищут различные способы реализации замысла, приводит к утрате инициативной самостоятельности детей на занятиях изобразительным искусством.

Весь опыт предыдущих исследований и специальные наблюдения в этом году показывают, что наиболее полно самостоятельность учеников проявляет себя в процессе и результатах творческой части занятий — самодетельности детей. Особенно при создании и реализации своего, отличного от других замысла рисунка, скульптуры, поделки. Очевидно, что такие проявления могут ограничиваться различиями в творческих и художественных способностях детей.

Поскольку в этом году — на начальном этапе исследования — изучение проявлений самостоятельности и инициативности младших школьников имело поисковый характер, т. е. было пилотажным, постольку выводы по нему будут предварительными и сколько-нибудь

упорядоченное изложение конкретных рекомендаций по каждому компоненту структуры занятий на данный момент сделать не представляется возможным.

Вместе с тем, уже сейчас можно поставить следующие исследовательские и методические задачи:

**Задача 1 (исследовательская)** — выяснить особенности влияния оценки со стороны учителя и «самооценки» ученика на развитие его инициативной самостоятельности в изобразительной деятельности.

В отношении этой задачи мы должны сделать следующие пояснения. Как уже было отмечено, на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом дети пробуют пользоваться общими способами художественного выражения своих замыслов, каждый в меру своих возможностей. В истории человечества нет теории передачи культуры от одного поколения к другому, которая не включала бы оценку произведений и их авторов. Поэтому можно полагать, что и в обучении искусству должна присутствовать оценка.

В традиционном образовании оценка, за редчайшим исключением, рассматривалась только как внешнее определение успешности или не успешности ученика, за редкими исключениями вопрос не ставился о необходимости оценки своих действий самим учеником. При таком положении дел игнорируются достижения психологической науки, в частности, в области исследования проблемы взаимосвязи оценки и психического развития.

Положение о роли взаимодействия оценок ребенка и взрослого в психическом развитии выдвинул Л.С. Выготский, предположив, что в период «кризиса семи лет» начинает складываться обобщенное, внеситуативное и устойчивое отношение ребенка к себе, которое интегрирует опыт его деятельности и общения с другими людьми и позволяет контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормами [2]. Дальнейшее исследование такой «самооценки» традиционно рассматривалось в контекст «Я-концепции» как фактор развития самосознания [1; 2; 13 и др.] прямо не относящийся к проблеме оценки в обучении.

Вопрос о том, как преобразовать «оценку» и «самооценку» в средство активности и инициативы в учении самого ребенка, был поставлен и разрабатывался

в психолого-педагогической концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова [4; 18] и ряда их сотрудников. В этой концепции «учебное действие оценки» рассматривается как первоначальное образование, становящееся условием формирования других компонентов структуры учебной деятельности детей. В отличие от традиционной «отметки» (любого вида) *учебное действие оценки в развитой форме — это действие самого ребенка, оценивающего свою деятельность и ее результат не для других, а для самого себя* [12; 17].

Эти положения создают предпосылки для того, чтобы рассматривать ряд стадий формирования оценки, некоторые из которых можно назвать доучебными. В изобразительной деятельности самостоятельность и инициативность детей более или менее часто проявляются на каждой стадии. Соответственно и дети сталкиваются с различными формами оценок. И надо изучать, как это проявляется в процессе взаимодействия учителя и учеников на занятиях по изобразительной деятельности.

**Задача 2 (методическая)** — создать типологию развивающих ситуаций на занятиях изобразительным искусством и художественным трудом в начальной школе, которые, согласно целям обучения, в наибольшей степени требуют учета и поддержки инициативности и самостоятельности учеников.

Мы полагаем, что при планировании освоения учащимися того или иного общего способа художественного изображения в структуре занятий учителю следует специально намечать ситуации (место и время) и для таких действий, поиск которых ученики должны и могут осуществить самостоятельно, и для таких, выполняя которые кто-то из детей способен находить в решении задач действия, опережающие непосредственно рассматриваемые на данном уроке, т. е. действовать инициативно.

**Задача 3 (методическая)** — подготовить руководство для учителя в виде описания особенностей проявления инициативной самостоятельности учеников на занятиях изобразительным искусством.

Эта задача связана с необходимостью повышения педагогической культуры учителей изобразительного искусства.

## Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., Прогресс, 1980. 420 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., Педагогика, 1982–1984.
3. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М., Педагогика, 1972. 424 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986. 240 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., Русский язык, 1986. 796 с.
6. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. Рига, 2000. 153 с.
7. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2003. 224 с.

## References

1. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [The development of the I-concept and education]. Moscow: Progress, 1980. 420 p.
2. Vygotskii L.S. Sobr. soch. v 6 t. [Collected Works in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1982–1984.
3. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Types of generalizations in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental learning]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka [The dictionary of the Russian language]. Moscow: Russkii yazyk, 1986. 796 p.
6. Poluyanov Yu.A. Diagnostika obshchego i khudozhestvennogo razvitiya detei po ikh risunkam [The

8. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 2 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2004. 300 с.
9. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2005. 240 с.
10. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс: пособие для учителя начальной школы. М., Вита Пресс, 2007. 208 с.
11. *Полуянов Ю.А.* Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 94–102.
12. *Полуянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 38–45.
13. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., Педагогика, 1976. 416 с.
14. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с
15. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
16. *Цукерман Г.А.* Как младшего школьника учат учиться. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. 224 с.
17. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. М.; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 134 с.
18. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., Педагогика, 1989. 456 с.
19. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
20. *Poluyanov Y.A., Matiss T. A.* Development of Evaluation at the Initial Stage of Learning Activities. Learning Activity and Development. Aarhus University Press, 1999. P. 249–267.
- diagnostics of the general and artistic development of children according to their drawings]. Riga, 2000. 153 p.
7. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 1 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 1.]. Moscow: Vita Press, 2003. 224 p.
8. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 2 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 2: A]. Moscow: Vita Press, 2004. 300 p.
9. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 3 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 3.]. Moscow: Vita Press, 2005. 240 p.
10. *Poluyanov Yu.A.* Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyi trud". 4 klass. Posobie dlya uchitelya nachal'noi shkoly [Fine arts and art work. Grade 4.]. Moscow: Vita Press, 2007. 208 p.
11. *Poluyanov Yu.A.* Sootnoshenie uchebnoi deyatel'nosti i tvorchestva detei na zanyatiyakh izobrazitel'nyim iskusstvom [The correlation of educational activity and creativity of children in classes of visual arts]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1998, no. 5, pp. 94–102.
12. *Poluyanov Yu.A., Matis T.A.* Formirovanie otsenki na nachal'nom etape uchebnoi deyatel'nosti [The formation of evaluation at the initial stage of educational activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996, no. 4, pp. 38–45.
13. *Rubinshtein S.L.* Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p.
14. *Rubtsov V.V.* R82 Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [The fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 384 p.
15. *Rubtsov V.V.* Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interaction and learning: cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2005, no. 1, pp. 14–24.
16. *Tsukerman G.A.* Kak mladshego shkol'nika uchat uchit'sya [How a junior pupil they are taught to study]. Moscow, Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment", 2000. 224 p.
17. *Tsukerman G.A.* Otsenka bez otmetki [Evaluation without a mark]. Moscow, Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment", 1999. 134 p.
18. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 456 p.
19. *El'konin D.B.* K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20.
20. *Poluyanov Y.A., Matiss T.A.* Development of Evaluation at the Initial Stage of Learning Activities. Learning Activity and Development. Aarhus University Press, 1999, pp. 249–267.