

# Сюжетно-ролевое моделирование учебных ситуаций как средство выявления и развития гуманитарно одаренных детей (на материале авторского курса «Salve, Roma!»)

*Н. А Рубцова,*

*кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Городского ресурсного центра развития одаренности (ГРЦО) Московского городского психолого-педагогического университета [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)*

---

Статья посвящена обоснованию эффективности использования сюжетно-ролевого моделирования при работе с одаренными учащимися. На примере авторского курса «Salve, Roma!» («Здравствуй, Рим!») показано, как сюжетно-ролевое моделирование становится основой занятий по изучению латинского языка и античной культуры. Доказывается, что предлагаемый курс обеспечивает условия, благоприятные для поддержания устойчивой мотивации учащихся, что является ключевой психологической предпосылкой для интеллектуального и личностного развития детей. Предлагаемая форма учебной работы помогает детям идентифицировать себя в обществе, дает объемное видение себя в своей истории, культуре и языке.

**Ключевые слова:** одаренность, методы ускорения и обогащения, сюжетно-ролевое моделирование, миф, диалог, античность, метаморфозы

---

За последние несколько десятилетий в системе образования разных стран накоплен большой опыт работы с одаренностью, опробованы различные формы выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей [8; 12; 13; 18; 20; 21; 22; 23]. Общей мировой тенденцией стало расширение представлений об одаренности и ее границах. Так, если ранее под одаренностью подразумевались преимущественно внутренние когнитивные навыки, тесно связанные со школьной успеваемостью и высокими показателями уровня интеллекта, то сейчас произошел переход к более широкому пониманию, включающему в понятие «одаренность» мотивацию, креативность, лидерские и познавательные способности, а также социальные и эмоциональные навыки [8; 12; 13; 18; 23].

Изменение представлений о сущности одаренности привело к кардинальным сдвигам в ее диагностике: если раньше основными средствами выявления одаренности были тесты Векслера или Стенфорда–Бине, то сегодня этот список пополнился множеством других интеллектуальных и творческих заданий, отражающих разнообразные способности и навыки детей.

В связи с информационной революцией и качественным скачком в развитии новых технологий возникла острая потребность общества в людях, способных нестандартно решать возникающие проблемы, вносить новое содержание во все сферы человеческой жизнедеятельности. Поэтому сохранение и преумножение национального интеллектуального и творческого потенциала превратилось в одну из ключевых задач образовательной политики разных стран мира [8; 21].

Так, в Великобритании функционирует Национальная Ассоциация содействия одаренным детям, с 1982 г. выпускается специальный журнал «Обучение одаренных в мире». В стране достигнуты позитивные результаты в области организации процесса обучения одаренных детей, он предусматривает максимальную вариативность видов и форм учебной деятельности, которые способствуют усилению познавательной активности учащихся, стимулируют их инициативность [8; 12; 21].

В Германии активно разрабатываются комплексные методики диагностики одаренности, призванные выявить одаренных детей в наиболее раннем возрасте. В стране распространена ранняя специализация в гимназиях, позволяющая одаренным учащимся углубленно изучать интересующие их дисциплины и способствующая сохранению высокого уровня учебной мотивации на протяжении всего периода школьного обучения [8; 12; 21].

В США стратегия работы с одаренными учащимися предполагает использование различных индивидуальных программ, высокую активность и мобильность детей во время занятий, широкое применение групповых и игровых методов обучения, направленных на максимальное вовлечение учащихся в учебный процесс [8; 22].

Исследования по выявлению, сопровождению и поддержке одаренных детей активно проводятся в странах Азии – Китае, Гонконге, Сингапуре. Отличительной чертой азиатских моделей работы с одаренными учащимися является системный подход к проектированию образовательной политики в описываемой области, а также приоритетный характер данных разработок [8; 20; 23].

В современной отечественной традиции до сих пор господствует преимущественно тестовая система диагностики одаренности, а большинство практикуемых форм работы с одаренными учащимися рассчитаны, как правило, на тех, кто уже имеет высокие достижения, чей потенциал уже проявился, а не на значительно более многочисленную

---

группу учащихся, чьи способности и одаренность еще только должны быть выявлены [8; 18].

В последнее время стратегия работы с одаренными детьми в современной школе подвергнута критическому анализу, принята новая Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (2012). В связи с этим особо актуальными становятся научное обоснование и экспериментальное изучение средств и способов организации работы с детьми и подростками, мотивированными на развитие и нуждающимися в адресном сопровождении и поддержке.

Всю совокупность форм обучения, применяемых при работе с одаренными детьми, можно условно разделить на два основных метода – ускорение (acceleration) и обогащение (enrichment) [13, с.66].

Суть ускорения заключается в ускоренном прохождении ребенком учебного материала, «перепрыгивании» через классы и, как результат, в более раннем завершении школьной программы. Именно этот метод наиболее часто применяется в отношении одаренных детей в отечественной практике и, несомненно, обладает некоторыми преимуществами. Так, благодаря ускоренной программе обучения одаренному ребенку не приходится часами скучать на уроках, посвященных уже давно освоенной им теме, или многократно слушать пояснения, предназначенные для менее сообразительных сверстников. Кроме того, такое обучение позволяет детям быстрее ознакомиться с обязательной программой и приступить к изучению более сложного и более интересного материала.

Тем не менее ускорение обладает целым рядом существенных недостатков. В первую очередь, оно увеличивает уже и так существующий разрыв между одаренным ребенком и его социальным окружением. Постоянно переходя из группы в группу, из класса в класс, ребенок не успевает выстраивать нормальные отношения с другими учениками, не может найти друзей. Оставляя сверстников позади, он не может влиться и в компанию более старших учеников, имеющих уже другие возрастные интересы и предпочтения. В результате ускорение не только не решает, но и усугубляет проблему «диссинхронного развития» (Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич), свойственную многим одаренным детям. Кроме того, хотя ускорение и позволяет быстро двигаться по учебному материалу, оно вовсе не обеспечивает глубину освоения предмета, не открывает возможности для его всестороннего изучения. А ведь именно стремление к более глубокому ознакомлению и анализу отличает, прежде всего, одаренных детей от других учащихся.

Все эти минусы в значительной степени снимаются в случае применения второго обучающего метода – обогащения.

Суть **обогащения** заключается в предоставлении ребенку возможности более глубоко заниматься предметом, выходя за рамки обычной школьной программы, выполнять более сложные задания, подробнее останавливаться на интересующем материале. Этот метод предполагает наличие большого количества нестандартных задач и упражнений, направленных на развитие творческих способностей учащихся, повышающих их мотивацию и поощряющих их исследовательскую инициативу. В настоящее время существует большое количество учебных программ, основанных на принципе обогащения и предназначенных для одаренных детей разного возраста. К их числу отчасти можно отнести и разрабатываемый нами курс «Salve, Roma!» («Здравствуй, Рим!»)

«**Salve, Roma!**» представляет собой авторский курс введения в латинский язык и античную культуру. В задачи данного курса входят освоение учащимися базового уровня латинского языка как средства речевой коммуникации, ознакомление с историей и культурой Древнего Рима, но главное – развитие интеллектуального и личностного потенциала учащихся. Программа курса включает в себя различные виды заданий, ориентированных на формирование интереса и поддержание устойчивой учебной мотивации детей, развитие их учебных, лингвистических и коммуникативных компетенций, а также навыков самостоятельной, групповой и командной работы.

В основу курса положена идея о том, что одними из наиболее эффективных форм работы с современными детьми и подростками являются различные виды психологического и социально-ролевого экспериментирования, в процессе которого учащийся не только усваивает знания о предмете, но и активно включается в совместное учебное действие [11; 17]. В таких условиях ребенок находится в ситуации активного взаимодействия с другими учащимися, благодаря чему может самостоятельно оперировать культурными знаками, осваивать их как средство построения предмета. Ядром разрабатываемого курса является система учебных ситуаций, основанных на сюжетно-ролевом моделировании.

**Сюжетно-ролевое моделирование** – это комплексный феномен, который подразумевает введение в учебный процесс различных сюжетов (мифологических, драматических, игровых), а также психологических и социальных ролей, с которыми учащиеся могут экспериментировать в ходе обучения. К элементам сюжетно-ролевого моделирования можно отнести: чтение по ролям, конструирование сюжета, разыгрывание диалогов, риторические упражнения, инсценировки мифов, ролевые игры и др. Таким образом, при работе с различным учебным материалом, в первую очередь – с текстами, вместо традиционных заданий (прочтение, пересказ, конспектирование и т.д.) учащимся предлагаются такие формы учебного взаимодействия, которые позволяют проживать и переживать содержание материала и вводят в культурно-исторический контекст

изучаемого предмета. Такой способ организации учебной работы позволяет каждому ребенку проявить себя с неожиданной стороны, попробовать себя в незнакомой роли или ситуации, активно применять фантазию и воображение, открывая тем самым возможности для творческой реализации каждого учащегося, а также для выявления сфер его интересов и способностей.

Курс «Salve, Roma!» проходил апробацию в ГОУ гимназия №1529 им. А.С. Грибоедова в течение трех лет (2009–2011гг). В экспериментальном обучении участвовали ученики V–VI классов. При построении экспериментальной программы был использован ряд учебных пособий [4; 10; 6; 16; 19].

В наших занятиях латинским языком уже на самых первых уроках детям предлагались задания, основанные на сюжетно-ролевом моделировании.

Приведем несколько конкретных примеров.

**Занятие №10.** Тема: *«Приветствия и знакомство учеников, намеренных изучать латинский язык в Риме».*

Все учащиеся делились на группы по 3–4 человека, каждой из которых были предложены листы с диалогами на латинском языке на следующие темы: «Знакомство учеников друг с другом», «Обмен приветствиями», «Дом и номер для проживания в общежитии», «Приезд новых учащихся» и др. Обсуждая эти темы в кратких разговорах (не более 15–20 реплик), дети могли обмениваться репликами, а также, разрезав листы на отдельные предложения, составлять новые диалоги. Каждый участник получал игровое имя (Stanislav, Michail, Maria, Anna и др.), соответствовавшее определенной игровой роли. Некоторые параметры роли были уже заданы (происхождение персонажа, страна проживания, возраст, интересы), а некоторые другие параметры роли ученикам необходимо было продумать и дополнить (характер персонажа, его внешний вид, жесты и др.). Таким образом, каждый из разыгрываемых диалогов не сводился к пассивному воспроизведению латинских фраз, но предполагал моделирование коммуникативного пространства диалога, в котором участники могли передвигаться, создавать новые группы, обмениваться ролями и темами и т.д.

**Занятие № 15.** Тема: *«Еда в Древнем Риме».*

Перед началом урока каждый из учащихся получал карточки с изображениями и названиями предметов посуды, которыми римляне пользовались в быту, а также с названиями различных продуктов и блюд древнеримской кухни. Несколько учеников получали карточки, содержавшие рецепты приготовления древнеримских блюд. Соответственно полученным карточкам ученики принимали на себя роли продавцов продуктов, поваров, слуг, гостей на пиру и др. Повар в соответствии с рецептом заказывал у торговца продукты и готовил блюда по заказу гостей, слуги совершали приготовления к

пиру и накрывали столы, используя соответствующие предметы, гости пробовали блюда и делились друг с другом впечатлениями. Если языковых средств не хватало, то учащиеся могли вводить русские реплики, однако названия всех продуктов и предметов быта обязательно озвучивались только на латинском языке. Такая организация занятия позволяла учащимся не только лучше запомнить латинские названия, но и почувствовать себя участниками древнеримского пира.

Включение элементов «мертвого» языка в постановку и проигрывание современных сюжетов выгодно отличает этот подход, в частности от коммуникативного, одним из вариантов которого является, на наш взгляд, контекстуально-индуктивный метод, популярный при изучении «мертвых» языков [19].

Помимо изучения собственно латинского языка важным аспектом обучения было введение учащихся в новый для них предмет – античную мифологию. Традиционно учитель или сами дети читают мифы в популярном изложении, пересказывают их, делают доклады или презентации (последние часто сводятся к пассивному воспроизведению на экране текста энциклопедии, учебника, популярной видеoversии). В итоге в памяти детей, как правило, сохраняются лишь разрозненные фрагменты мифологических сюжетов, популярные мультипликационные или кинематографические версии мифологических циклов о героях и их приключениях («Аргонавты», «Одиссея», «Подвиги Геракла» и др.). Такая работа с учебным материалом не решает основных задач развития, не позволяет детям стать активными участниками учебного процесса.

Одной из задач нашего курса стало переосмысление традиционной формы изложения языкового и тематического материала и проектирование учебных заданий с элементами сюжетно-ролевого моделирования.

Приведем конкретные примеры учебных заданий, показывающие, каким образом сюжетно-ролевое моделирование становится способом организации совместно-распределенного действия самих детей.

#### **Занятия №6-12. Тема: «Мифы с метаморфозами».**

В изучении мифологии особый интерес у детей вызывают мифы о превращениях. Мы отобрали несколько самых известных античных мифов с метаморфозами (мифы об Аполлоне и Дафне, Пане и Сиринге, Дионисе и тирренских морских разбойниках, о дочерях Миния, превращенных богом Дионисом в летучих мышей, о нимфах Гиадах, превращенных Зевсом в звезды). В начале занятия дети должны были определить сходные элементы в этих мифах; в ходе дискуссии дети устанавливали изменения внешнего вида, превращения. Здесь важно было остановиться на этимологии слова «метаморфозы» (калька с латинского слова «metamorphoses», т.е. «изменение формы, вида») [5]. Далее дети разделились на

---

группы по четыре человека; каждой группе предлагалось разобрать один из мифов детально, сделать совместные иллюстрации, которые могли бы послужить декорацией к постановке мифа. Само задание вызвало у детей живой интерес: каждая группа активно обсуждала детали изложения мифа, элементы сюжета, структуру диалогов персонажей; дети спорили о внешнем виде мифологических героев, пытались предложить свои версии их поведения, набрасывали рисунки понравившихся персонажей, жестикулировали. Затем группы обменивались сделанными рисунками, комментировали их, выбирали наиболее удачные работы, предлагали новые варианты. Задача учителя заключалась в том, чтобы координировать работу групп, учить детей вести дискуссию, корректно отстаивать собственную позицию, адекватно оценивать работу других учащихся, критически оценивать собственную работу, вырабатывать общую точку зрения, идти на компромиссы.

В ходе совместной работы учитель имел возможность прочитать с детьми фрагменты из поэмы Овидия «Метаморфозы» на русском и частично на латинском языках [9]. Таким образом, вводились необходимые детали сюжета, составляющие основу мифа. В качестве домашнего задания учащимся предлагалось разыграть запомнившийся миф, как в театре, – в виде комедии или трагедии. Для постановки мифа каждая группа получила статьи о героях из книги Н.А. Куна [6], а также список с названиями знаменитых произведений искусства на соответствующие темы, которые дети могли изучить дома и внести новые детали в постановку. Например, когда готовились к постановке мифа об Аполлоне и Дафне, речь шла о картине Н. Пуссена «Аполлон и Дафна», картине Б. Тьеполо «Дафна и Аполлон», скульптуре Бернини «Аполлон и Дафна». Таким образом, дети получали новые средства анализа мифа, содержание которого они должны были реконструировать в совместном действии.

Такая работа с материалом, предшествующая проигрыванию мифа, позволяла легко запомнить схему действия персонажей, их атрибуты, характер поведения, их зооморфные и антропоморфные черты, объяснить происхождение имени античного бога, что и составляет суть мифа и мифологического сознания. Далее процесс постановки мифа переводил детей в живое пространство мифа, делал их его участниками. Принимая на себя роли мифологических персонажей, они моделировали мотивы их поведения и сюжет, осознавая, что превращение может быть наказанием за гордость (миф об Афине и Арахне, миф о Дионисе и тирренских разбойниках, миф о Нарциссе и нимфе Эхо и др.), избавлением от преследования (миф о Пане и Сиринге), избавлением от горя и наградой за почитание бога (миф о Гиадах, превращенных Зевсом в созвездия). Такое переживание мифа создавало основу для понимания и дальнейшего восприятия мифа в любом другом культурном контексте, позволяло узнавать мифологический сюжет в структуре любого живописного, скульптурного и литературного произведения.

Другой пример постановки мифа с детьми, реализованный на наших занятиях, – это два мифа о боге Дионисе: превращение тирренских морских разбойников в дельфинов и дочерей Миния в летучих мышей.

Разбойники не признавали Диониса богом и хотели причинить ему зло. Они не узнали его в образе прекрасного юноши, стоявшего на морском берегу. Решив продать юношу в рабство и выручить много золота, они схватили Диониса и увели его на корабль. Разбойники пытались заковать Диониса в цепи, но цепи спадали с него. Кормчий увещевал товарищей отпустить божественного юношу, но капитан направил корабль в открытое море. Вдруг по кораблю заструилось благовонное вино, воздух наполнился благоуханием, повсюду зазеленели плющ и виноград. Превратившись в свирепого льва, юноша растерзал капитана. Спасаясь, остальные разбойники кинулись в море, но Дионис превратил их в дельфинов. Поощаив мудрого кормчего, Дионис явился ему в прежнем образе прекрасного юноши и назвал себя.

Этот миф открывает большие возможности для сценической импровизации. Здесь легко моделировать и монологи, и диалоги; в мифе содержатся описание Диониса и его атрибутов, его собственные превращения и превращения людей как кара за их дерзость и оскорбление могущественного сына Зевса. Тирренские разбойники ассоциируются с этрусками, поэтому учитель может привлечь в качестве дополнительного материала самые разнообразные этрусские артефакты (изображения на вазах, фрески, мозаики и др.), моделируя образы разбойников.

Для разработки образа Диониса ученикам предлагалось ознакомиться с произведениями античной скульптуры и живописи. Детям было интересно исполнять роли участников процессии Диониса: менад, сатиров и т.д. Учитель использовал образцы молитв из так называемых Гомеровских гимнов со множеством эпитетов божества, которые могли входить в речь персонажей постановки [3; 14]. Такой сценарий является серьезным введением в античную мифологию [15]. Метаморфозы в данном случае – это проявление силы и могущества Диониса, и каждый момент перевоплощения должен был быть смоделирован самими детьми. Они принимали на себя роли-ипостаси Диониса, оживляя в своей игре его мифологические атрибуты: вьющийся плющ, грозди винограда, цветы, зверей и др. Кульминация мифа – превращение бога в свирепого льва и растерзание капитана, превращение людей в дельфинов – становилась для детей действием, в котором они проживали миф, прикасались к архаическому сознанию [7].

Миф о дочерях Миния также представляет Диониса грозным богом, карающим тех, кто его не почитает. Три дочери царя не пошли на веселое празднество в честь бога вина. Все женщины города Орхомены ушли в леса и горы, чествуя Диониса пением и плясками, а дочери Миния остались во дворце, продолжая ткать. Вечером во дворце послышались звуки



тимпанов и флейт, нити пряжи царевен обратились в лозу, плющ обвил ткацкие станки, в воздухе разлилось благоухание цветов. Повсюду появились дикие звери – спутники Диониса. Напрасно дочери царя в ужасе прятались в глубине дворца: Дионис обратил их в летучих мышей. Здесь можно было напомнить детям миф о богине Афине и прекрасной ткачихе Арахне, превращенной богиней за ее гордость в паука.

При постановке мифа с детьми важно было противопоставлять персонажей, почитающих и не почитающих бога. Одни участвуют в празднестве Диониса, веселятся, приветствуют его, другие отказываются принимать участие в праздничной ритуальной процессии и в наказание теряют человеческий облик. Человеческие мотивы поведения богов (зависть, гнев, ревность, любовь, расположение, милость и т.д.) также становятся частью постановки, раскрывая для исполнителей ролей антропоморфную природу древнегреческих богов, что еще более ориентирует детей в античной мифологии. Для сравнения и исполнения в программу курса также могут быть включены мифы об Актеоне, Нарциссе, Пигмалионе, Гиадах, Мидасе и др. [6; 16].

Разработанная нами **общая схема учебных ситуаций** выглядела следующим образом: **миф как текст – миф как изображение – миф как сюжетно-ролевая игра**. Благодаря такой форме организации учебной работы, содержание мифа не только изображалось в знаково-символической форме, но и переживалось в совместном игровом действии. За счет этого происходило движение от заданного текста к его реконструкции, моделированию и проживанию.

Подводя итог, можно констатировать, что «Salve, Roma!» представляет собой уникальный курс, который может быть использован не только как метод интеллектуального обогащения учащихся, чья одаренность уже проявилась, но и как эффективное средство выявления и поддержки гуманитарных способностей у потенциально талантливых детей.

Преимуществами данного курса являются вариативность учебных заданий (моделирование, проектирование, оформление, разыгрывание и др.), а также творческий подход к выбору средств их реализации (книги, аудио- и видеоматериалы, различные компьютерные программы и др.), благодаря которым учащиеся получают возможность постоянно проявлять свои способности, осуществлять поиск средств решения поставленных учебных задач, находить нестандартные способы достижения целей. В целом предлагаемая форма учебной работы является имманентной диагностике детских способностей, позволяет выявить сферы их интересов, помогает детям идентифицировать себя в обществе, дает им объемное видение себя в своей истории, культуре и языке. Таким образом, экспериментальный курс «Salve, Roma!» обеспечивает условия, благоприятные для

поддержки устойчивой мотивации учащихся, что является ключевой психологической предпосылкой для интеллектуального и личностного развития детей.

### Литература

1. Античная цивилизация/ Под ред. В.Д. Блаватского. М., 1973.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
3. Гомеровские гимны: Пер. В.В. Вересаева//Эллинские поэты. М., 1963.
4. *Кацман Н.Л.* Моя первая латинская книжка. М., 2005.
5. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. М., 2002.
6. *Кун Н.А.* Мифы Древней Греции. М., 2004.
7. *Лосев А.Ф.* Античная мифология в ее историческом развитии. М., 1957.
8. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. 2011. №4.
9. *Овидий.* Метаморфозы. М., 2004.
10. *Подосинов А.В., Щавелева Н.И.* Lingua Latina. Введение в латинский язык и античную культуру. М., 2011.
11. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 1999.
12. *Попова Л.В.* Образовательные программы для одаренных в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. №4.
13. Психология одаренности: от теории к практике/ Под ред. Д.В. Ушакова. М., 1999.
14. *Рубцова Н.А.* Гимническое обращение как жанрообразующий принцип: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.
15. *Тахо-Годи А.А.* Античная мифология. М., 1989.
16. *Тренчени-Вальдапфель И.* Мифология. М., 1959.
17. *Цукерман Г.А.* Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста // Вестник МАРО. 2000. №7.
18. *Юркевич В.С.* Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы// Психологическая наука и образование. 2011. №4.
19. *Hans H. Orberg.* Lingva Latina. Edizioni Accademia Vivarium Novum, 2008.
20. *Li R., Sze R.* Teaching the young gifted in an enrichment programme// J. Chan, R. Li, J. Spinks. Maximizing Potential: Lengthening and Strengthening Our Stride: Proceedings of the 11th World Conference on Gifted and Talented Children. Hong Kong, 1997.
21. *Monks F., Pfluger R.* Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Nijmegen, 2005.

22. *Renzulli J.S., Reis S.M.* Enriching Curriculum for All Students :2nd ed. Thousand Oaks, CA, 2008.
23. *Wu W., Cho S., Munandar U.* Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China)// K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) International Handbook of Giftedness and Talent :2nd ed. Kidlington, UK, 2000.

# Narrative role-based modeling of educational situations as a means of identification and development of humanitarian gifted children (on the material of the author's course "Salve, Roma!")

*N. A. Rubtsova,*

*PhD in Philology, leading researcher, City Resource Center of Giftedness Development, Moscow State University of Psychology and Education  
ovrubsova@mail.ru*

---

The contribution is dedicated to justification of using narrative role-based modeling in working with gifted students. On the example of the author's course "Salve, Roma!" ("Greetings, Rome!") the author shows how narrative role-based modeling becomes the basis of classes dedicated to learning the Latin language and ancient culture. It is proven that the presented course provides the conditions which are favorable for the support of stable motivation of students which is the key psychological prerequisite of intellectual and personal development of children. The proposed form of educational work helps children to identify themselves in the society, gives an extensional vision of themselves in their history, culture and language.

**Keywords:** giftedness, methods of acceleration and enrichment, narrative role-based modeling, myth, dialogue, antiquity, metamorphoses.

---

## References

1. Antichnaya civilizaciya / Pod red. V.D. Blavatskogo. M., 1973.
2. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1968.
3. Gomerovskie gimny: Per. V.V. Veresaeva // Ellinskie poety. M., 1963.
4. *Kacman N.L.* Moya pervaya latinskaya knizhka. M., 2005.
5. *Krysin L.P.* Tolkovy slovar' inoyazychnyh slov. M., 2002.
6. *Kun N.A.* Mify Drevnei Grecii. M., 2004.
7. *Losev A.F.* Antichnaya mifologiya v ee istoricheskom razvitii. M., 1957.
8. *Margolis A.A., Rubcov V.V.* Gosudarstvennaya politika v sfere obrazovaniya odarenyh uchashihsya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. №4.
9. *Ovidii.* Metamorfozy. M., 2004.

10. *Podosinov A.V., Shaveleva N.I.* Lingua Latina. Vvedenie v latinskii yazyk i antichnuyu kul'turu. M., 2011.
11. *Polivanova K.N.* Psihologicheskii analiz krizisov voznrastnogo razvitiya: Avtoref. dis. d-ra psihol. nauk. M., 1999.
12. *Popova L.V.* Obrazovatel'nye programmy dlya odarennykh v stranah Evropy // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. №4.
13. Psihologiya odarennosti: ot teorii k praktike/ Pod red. D.V. Ushakova. M., 1999.
14. *Rubcova N.A.* Gimnicheskoe obrashenie kak zhanroobrazuyushii princip: Avtoref. dis. kand. filol. nauk. M., 1983.
15. *Taho-Godi A.A.* Antichnaya mifologiya. M., 1989.
16. *Trencheni-Val'dapfel' I.* Mifologiya. M., 1959.
17. *Cukerman G.A.* Social'no-psihologicheskoe eksperimentirovanie kak forma vedushei deyatel'nosti podrostkovoogo voznrasta // Vestnik MARO. 2000.№7.
18. *Yurkevich V.S.* Odarennye deti: segodnyashnie tendencii i zavtrashnie vyzovy// Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. №4.
19. *Hans H. Orberg.* Lingva Latina. Edizioni Accademia Vivarium Novum, 2008.
20. *Li R., Sze R.* Teaching the young gifted in an enrichment programme// J. Chan, R. Li, J. Spinks. Maximizing Potential: Lengthening and Strengthening Our Stride: Proceedings of the 11th World Conference on Gifted and Talented Children. Hong Kong, 1997.
21. *Monks F., Pfluger R.* Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Nijmegen, 2005.
22. *Renzulli J.S., Reis S.M.* Enriching Curriculum for All Students :2nd ed. Thousand Oaks, CA, 2008.
23. *Wu W., Cho S., Munandar U.* Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China)// K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) International Handbook of Giftedness and Talent :2nd ed. Kidlington, UK, 2000.