



**психолого-педагогические исследования**

**Михайлова Мария Викторовна,**  
*соискатель Учреждения РАО  
«Институт художественного образования»,  
главный специалист отдела школ  
и внешкольных учреждений  
СПА г. Серпухова «Комитет по образованию»  
[mihailova6819@mail.ru](mailto:mihailova6819@mail.ru)*

**Развитие художественно-образного мышления детей  
в условиях музыкально-драматических занятий**

В психологии и педагогике накоплен богатый методологический материал по изучению психики человека, и выбор способов и средств исследования во многом обуславливается характером задач, решаемых исследователями. Объектом данного исследования были выбраны дети 6-7-летнего возраста. Для этого возраста типична быстрая утомляемость от однообразного положения, однообразной деятельности как следствие несформированности, хрупкости всего организма. Наблюдается отсутствие навыков систематической целенаправленной работы, но цепкая память. Преобладание непроизвольного внимания вызывает необходимость его постоянной активизации путем переключения на разные «объекты» (задания, виды деятельности, индивидуальные и коллективные формы работы и т. д.). Яркое образное воображение отличается конкретностью, эмоциональной насыщенностью, подвижностью и изменчивостью. Через игровые формы легко усваивается даже сложный материал. Игра активизирует воображение, внимание, память, способствует развитию творческих способностей детей [1]. Огромное значение игры в психическом развитии ребенка в значительной степени объясняется тем, что чувства, испытываемые играющим ребенком, – настоящие. Немало искренности вкладывает ребенок в созданные им образы.

Изучение вопросов художественно-образного мышления всегда сталкивается с определенными трудностями. Это объясняется, прежде всего, тем, что исследователям приходится иметь дело с внутренними, личностно обусловленными, скрытыми от прямого наблюдения психическими процессами, и, прежде всего, симультанностью мыслительных процессов.

Описываемый ниже педагогический эксперимент проводился на базе общеобразовательной школы №16 г. Серпухова – на занятиях кружка «Музыкальный театр» с 1999 по 2007 год. Ежегодно к участию в эксперименте привлекались две группы школьников 6-7 лет. Для проверки исследовательской гипотезы требовалось решить комплекс взаимосвязанных задач: выявить критерий развитости художественно-образного мышления учащихся, определить формы и методику проведения музыкально-сценических занятий, их содержание, определить методы и приёмы, способствующие более эффективно развитию художественно-образного мышления детей. Для определения его исходного и достигнутого уровня были выделены следующие показатели: способность воспринимать и создавать эстетически выразительную художественную форму, способность к простой и сложной синестезии.

Во время исследования решались наиболее значимые для данного эксперимента задачи, прежде всего – воспитания навыков целостного, творческого восприятия музыкально-драматического искусства.

Суть теоретико-методологического эксперимента заключалась в выявлении благоприятных психолого-педагогических условий для развития художественно-образного мышления детей. В процессе эксперимента были определены специфические методы и средства воздействия на школьника, применение которых в учебно-воспитательном процессе способствовало расширению направлений творческой деятельности и формированию художественно-образного мышления в целом.

Эксперимент был направлен на расширение операциональных возможностей мышления, раскрепощение их, выведение из состояния одновариантных решений в привычных, стереотипных формах. Школьнику 6-7 лет, как утверждают психологи, несвойственно долго задумываться. Он думает, действуя, манипулируя с предметами, образами. Психологической особенностью этого возраста является то, что и мышление, и воображение, и эмоции вплетены в ткань внешнего действия. И именно процесс, а не результат музыкально-драматической деятельности ребёнка 6-7 лет более насыщен творческими элементами. Следовательно, процесс восприятия художественных явлений и создания соответствующих образов должен носить предельно разнообразный характер. Таким образом, цель может быть достигнута при создании таких условий, которые способствовали бы превращению неустойчивости детского замысла в его подвижность, способность к саморазвитию на основе смысловых и эмоциональных связей. Расширение круга неопределённых образов, представлений, знаний, по мнению Н. Н. Поддьякова, оказывает развивающее влияние на всю структуру детского опыта, делает его открытым к самообновлению, придает ему творческий характер[2].

В результате практической деятельности мы пришли к выводу о том, что формирование художественно-образного мышления детей 6-7 лет с целью развития общих и специфических свойств мышления окажется эффективным при реализации педагогической методологии, включающей следующие этапы: разъясняющий – мотивационный (накопление представлений о выразительных средствах музыкального и драматического искусства в процессе тематических занятий), синтезирующий – репродуктивный (формирование представлений о целостном художественном образе с опорой на интегрированные средства выразительности: мелодия – образ, тембр – характер, ритм – ритм, форма – сюжет), дивергентно-креативный (создание интегративного художественного образа в процессе творческой деятельности).

Занятия проводились на материале музыкальной сказки для детей «Дело было в лесу», музыка и либретто которой написаны Л. Олифиновой. Выбор оперы обусловлен ее художественностью, доступностью музыкального языка, возможностью исполнения ее детьми в соответствии с замыслом композитора. Кроме того, нами учитывались знание ребятами литературной основы оперы – известной русской народной сказки «Волк и семеро козлят», а также интерес детей к художественно-эстетическим видам деятельности.

Учитывая преемственность в развитии творческой активности (от дошкольного возраста в игре к младшему школьному в музыкально-драматической деятельности), мы пришли к выводу о необходимости использования промежуточной формы «предэстетической» работы. В ее качестве выступают игра-драматизация или драматические этюды по сюжету оперы, в которых дети проявляют элементарную творческую активность, что благоприятствует дальнейшему овладению видами музыкально-драматической деятельности.

Развитию образно-художественного мышления детей 6-7 лет способствует овладение спецификой музыкально-драматической деятельности на всех этапах ее освоения. Например, этапы перенесения художественного образа в слово, в рисунок, в поделку или перевода внутреннего идеального видения во внешние черты персонажа требуют гибкости воображения в различных видах художественно-эстетического воспитания при создании словесного, изобразительного, сценического, а в целом единого художественного образа героя.

Творческая активность детей 6-7 лет в процессе оригинальной музыкально-драматической интерпретации способствует переходу внутренних идеальных процессов в предметно-практическую сферу сценического действия.

Занятия наполнялись игрой, позволяющей ребятам побывать в воображаемых жизненных ситуациях, в которых искусство, и в первую очередь музыка, выступали инструментом познания окружающей жизни и взаимоотношений между людьми. Роли не распределялись заранее: каждый ребенок по своему желанию входил в ту или иную роль, вел себя и действовал в соответствии с пониманием этой роли. Художественный материал на занятиях объединялся тем или иным образом, демонстрировалась вариативность образа, воплощенного в различных музыкальных, литературных и изобразительных работах, прослеживалось его развитие в рамках одного произведения. Смена контекста при рассмотрении одних и тех же тематических линий позволяла расширить представления детей о том или ином образном контексте, обратить внимание на его многозначность.

Необходимо было сформировать у детей представление о том, что образ-характер раскрывается на сцене не в отдельных действиях и поступках, а в их цепи, логике, в динамике взаимодействия и борьбы героев, пластической и вокальной выразительности их общения, взаимодействия и реакций на происходящее, выражаемых в пении и в молчании, в движении и моменты полной неподвижности, в сменах ритма действий, движений и т.д. Драматическое искусство – это искусство творческой интерпретации произведений словесного искусства. Оно начинается с «углубления в драму» (К. Станиславский), требует своеобразного «перевода» музыкально-литературной первоосновы на язык действий сценических образов [4].

Это становится возможным при обращении внимания детей на взаимосвязь и «взаимопроблематизацию» разных форм образных воплощений (слово, движение, звук, рисунок и т.п.). «Музыка дает нам логику чувств, по которой находится логика действий. Следовательно, из музыки нужно черпать действия, и, выполняя эти действия, мы в момент творчества вернемся к тем чувствам, которые даны в музыке» (К. Станиславский) [4].

Освоение детьми способов музыкально-драматической деятельности проводилось поэтапно. Этап музыкально-драматического разучивания оперы включал в себя просмотр педагогом партитуры оперы, обсуждение, чтение по фрагментам вместе с детьми, разбор с ними средств музыкальной выразительности, игры на фрагмент сюжета.

Педагогически эффективным на этапе формирующего эксперимента оказалось применение гибкой, синкретичной, вариативной структуры занятий, разных типов занятий, объединяющих различные виды музыкальной и художественной деятельности (игровое, песенное, танцевальное творчество, импровизация на детских музыкальных

инструментах, основы актёрского мастерства, основные принципы драматизации). Все это при ведущей роли игры, сказки, сюжетности способствовало эмоциональной увлеченности детей музыкой и осознанности ее восприятия, творческой активности, что в свою очередь способствовало развитию художественно-образного мышления детей.

Музыкальное творчество в начале эксперимента, как правило, носило репродуктивный характер. Детям трудно давалась ориентация в тональности, ощущение основных (устойчивых, неустойчивых) ступеней. Не осознавалась роль музыкального вступления к импровизации: как правило, за редким исключением, оно не воспринималось детьми. Типичная ситуация на первых занятиях с детьми: Артём Б. интуитивно пропел имя, закончив фразу на устойчивом звуке. Совсем не справляется с задачей Илья Х., чувствовалось в нём напряжение, хотя слушание других ребят, благожелательная обстановка способствовали тому, что желание выполнить задание у него не пропадает, он старается. Чувствуется, что выполнение задания Юле Д. даётся с трудом, но она стремится выполнить его. Вася Р. очень высоко интонирует звуки, никак не мог ощутить C-dur тональность. Вопрос и ответ звучали в размерах: 2/4 и 3/4. Дети в точности повторяли предлагаемый мною вариант, имя пропевали в полной, неполной и уменьшительно-ласкательной форме. Охотнее соглашались импровизировать в форме вопросов-ответов.

Очень простое, на первый взгляд, задание на расстановку стульев в определённом расположении (в форме буквы или цифры) при условии соблюдения полной тишины и одновременной посадки на стулья способствовало развитию таких необходимых качеств, как организации внимания, воображения детей, способности работать в коллективе, чувствовать себя частью целого, настраивало на рабочий лад. Сложность выполнения такого рода задач заключалась, прежде всего, в преодолении желания только командовать другими. «Лидеры» не могли сдерживать себя, они прогоняли друг друга со своих стульев, часть пыталась решить задачу, а другая часть ребят бездельничала. Со временем дети пришли к выводу о том, что для успешного выполнения этой задачи необходимо согласовывать свои действия с действиями партнёра, надо учиться понимать другого, уметь подчиняться. Прежде чем садиться, надо всем вместе со стороны посмотреть на результат своей работы, «поправить букву», если она составлена плохо, и, «поймав» взгляды ребят, почувствовав себя частью «целого», коллектива, одновременно сесть на стулья.

С большим удовольствием ребята всегда относились к заданию, связанному с моторно-двигательным уподоблением (О. П. Радынова) эмоционально-образному содержанию музыки (мелкая моторика рук, дирижерский жест, ритмопластика, образные

и танцевальные движения). Это побуждало детей к осознанию свойств музыкальной речи, передачи характера музыки в каждый момент ее звучания (размеренно выразительных интонаций, акцентов, пауз, динамических, темповых, регистровых, тембровых особенностей, изменений характера звучания) и являлось наиболее универсальным и действенным средством развития эмоциональной отзывчивости, музыкального мышления, воображения ребенка [3]. Этот творческий метод удовлетворяет потребность ребенка в движениях, способствует увлеченности, положительному эмоционально-оценочному отношению к музыке, глубине его восприятия, творческой активности. Движение под музыку вначале воспринималось детьми буквально: они старались протопать ритм мелодии, очень часто терялись, не могли самостоятельно что-либо придумать. Так, например, во время исполнения дробного шага под русскую народную песню «Ах вы, сени» мальчики долгое время не могли уловить смысл движений: они просто передвигали ноги, без удара, девочки учились друг у друга (в данном случае помогало желание быть лучше). По прошествии некоторого времени, с накоплением опыта импровизированные движения становились всё более выразительными, осознанными и содержательными. В подборе музыкального и дидактического материала мы придерживались позиции, высказанной авторами программы «Музыка» (И. В. Кадобнова, В. О. Усачёва, Л. В. Школяр): содержание внеклассной музыкальной работы должно строиться на тех же принципах, что и содержание деятельности на уроках. В этом смысле «прорастание» содержания программы во внеурочную деятельность понимается нами как обогащение этого содержания в обстановке максимального приближения к повседневному естественному бытованию музыки. А это обязывает моделировать общение школьников с серьёзным искусством во второй половине дня в свободных разнообразных формах, когда учитываются желания и интересы детей, их индивидуальные склонности и потребности.

Содержание внеурочной деятельности наполнялось игрой, которая позволяла ребятам побывать в воображаемых жизненных ситуациях, в которых искусство, и в первую очередь музыка, выступали инструментом познания окружающей жизни и взаимоотношений между людьми. Роли в этой игре не распределяются заранее: каждый ребёнок по своему желанию входит в ту или иную роль, ведёт себя и действует в соответствии с пониманием этой роли. Замечательным, на наш взгляд, подспорьем в этой работе стали сборники музыкальных произведений: музыкально-литературные композиции по мотивам русских народных сказок «В гостях у сказки», «Мои игрушки» В. Горянина, «Музыкальная азбука» Н. Перуновой, «Музыкальный зоопарк» В. Мурадели, и многие другие.

Художественный материал на музыкальных занятиях во внеурочное время объединялся на основе сюжета, связанного определёнными жизненными явлениями. Сюжеты были взяты из жизни природы и бытования искусства, развивали знакомые сказки, отражали собственную жизнь детей. Образное слово (эмоционально-выразительные проявления характера музыки, сравнения, метафоры, слова-образы, характеризующие смену настроений, поэзия, сказочная сюжетная форма занятий) применялось в зависимости от возраста детей.. Выразительные пояснения вслед за восприятием побуждали к осмыслению выразительности музыкального образа, отдельных разделов формы, тем, интонаций. Поэзия, сказка развивают художественно-образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость, побуждают детей к творчеству. Очень часто в качестве задания на дом ребятам предлагалось подобрать пословицы и поговорки, связанные с исполняемыми детьми сказочными ролями, рассматривались и обратные ситуации, когда поступки людей связывались с поведением того или иного животного, рассматриваемый материал инсценировался: «Лезет в волки, а хвост собачий», «С волками жить – по волчьи выть», «Сколько волка ни корми, он всё в лес глядит», «Согласного стада и волк не берёт», «Волков бояться – в лес не ходить» и т. д.

Темброво-инструментальное уподобление характеру звучания музыки применялось в виде оркестровки, выборе выразительного тембра инструмента, соответствующего эмоциональному содержанию музыкального образа, разделу формы. Дети выполняли поисковые задания: выбирали инструменты для оркестровки, меняли инструменты в соответствии с изменениями характера музыки, проявляя свое отношение к музыке, чувство музыкальной формы, творческие способности. На одном из занятий ребятам было предложено подобрать инструменты для оркестровки пьесы В. Мурадели «Волк», детьми были выбраны: маракасы, бубны, пандейра (так трава сухая шелестит под лапами волка), ложки (волк зубами клацает). Очередность звучания инструментов определилась следующая: отдалённый «шелест» маракас усиливался (волк приближался) вступлением бубна и пандейры и далее подхватывался «щелканьем» ложек (волк голодный и злой), по мере удаления персонажа всё исполнялось в зеркальном порядке. Таким образом, дети продемонстрировали свою способность понимать и применять на практике средства музыкальной выразительности (тембр, динамика, темп, чувство формы (трехчастное построение)), возможности детских инструментов, передать характер персонажа. Оркестровка музыкальных произведений – одна из привлекательнейших для детей деятельность, способствующая ярким эмоционально-оценочным проявлениям.

Цветовое уподобление применяется для закрепления представлений о характере музыки, выявления реакций на изменение настроений, осознания формы, развития

«словаря эмоций» детей. Этот прием, позволял усвоить и применить новое слово-образ, высказаться о характере музыки в занимательной, игровой форме. Определенный цвет (небольшие цветные карточки) связываются с соответствующим настроением музыки: пастельные, светлые тона – с нежным, спокойным характером музыки; темные, густые тона – с мрачным, тревожным характером; интенсивные, яркие тона – с решительным, торжественным. Во время звучания произведения, смены раздела формы дети поднимают соответствующие настроению музыки карточки, проговаривая про себя характеристики эмоционально-образного содержания. Этот прием способствовал образованию представлений детей о выразительности цветовой гаммы, осознанности выбора в изобразительной деятельности для выражения определенного настроения в рисунке, пониманию выразительной роли цвета при восприятии произведений изобразительного искусства. В дальнейшем полученные знания учитывались при создании портрета персонажей сказок, костюма, при разработке декораций для спектакля.

Метод полихудожественного уподобления характеру музыки позволял ребенку осознать семантику выразительных средств языка разных искусств: живописи, художественного слова, театра, пантомимы, балета. Сравнение музыкального произведения с произведениями изобразительного искусства (в плане общности или различия выраженных в них настроений и, наоборот, сравнение картины с несколькими музыкальными произведениями, сопоставление музыкального произведения со стихотворениями по эмоциональным признакам, инсценировки, сопровождающиеся классической музыкой, творческие ритмо-пластические импровизации детей способствовали образованию синестезийных связей, полимодальных ассоциаций, углубляющих восприятие искусств.

На одном из занятий, после прослушанной грустной пьесы и беседы о ней, детям было предложено выразить мимикой лица и пластикой тела состояние грусти. Вася Р. выбрал наиболее интересную и непохожую на других позу: он сгорбился, одной рукой подпер подбородок, другую мягко и спокойно положил на колени, глаза наполнились грустью, голову наклонил набок. Большинство ребят спокойно сидели, откинувшись назад, на спинку стула, чуть сутулясь, выражение глаз полно грусти. Андрей В. подчеркнуто опустил уголки губ вниз, выражение лица получилось не просто грустное, а ещё и обиженное. Надя З. и Артём Б. не могли долго удерживать состояние грусти, их непоседливость мешала им сосредоточить внимание на выполнении задания. Отсутствие чувства меры вначале помешало справиться с заданием (чересчур выпятила нижнюю губу и получилась гримаса), контроль и подсказка со стороны учителя помогли ей осуществить задуманное, хотя и ненадолго. Андрей Е. только повторил удачно выбранную Васей Р.



позу. Установка «Вспомните что-нибудь грустное» помогла ребятам выразить требуемое настроение при помощи пластики и мимики лица.

Показ репродукции этюда В. Васнецова «Алёнушка» был воспринят прежде всего как иллюстрация к сказке «Сестра Алёнушка и братец Иванушка». На вопрос «Что случилось с героиней? Что произошло до этого эпизода и после?» дети отвечали следующее:

Илья Х.: «Она заблудилась, устала и села отдохнуть».

Катя Ш.: «Посмотрите, какая у неё растрепанная причёска! Она, наверное, бегала по лесу... »

Надя З. : «Ветки ей растрепали волосы».

Дети вспомнили сказку и стали пересказывать сюжет.

Развитие умения увидеть в форме фигуры её особенности, характер, признаки происходило на самом разнообразном материале, в том числе не представляющем собой эстетическую ценность: фрукты, овощи, окружающие бытовые предметы и т. д. Так, например, на одном из занятий ребятам было предложено рассмотреть две луковицы и ответить на вопрос : «К какой из них относится загадка «Сидит дед, во сто шуб одет, кто его раздевает, тот слёзы проливает?»» Ответы единодушные, объяснение в основном сводилось к размеру «Эта большая, поэтому о ней загадка», «Она более сочная, в ней больше сока»; к сожалению, никто не придал значения цвету кожуры, зелёным листочкам. Тот же самый материал, предъявленный по прошествии нескольких занятий, вызвал у детей уже более интересную реакцию: появились ассоциации: «Король овощей и принц» (Е. Андрей), «Лук и Чипполино» (А. Ануш), «Злюка и милочка» (В. Андрей). Тут же родился стишок: «В огороде нашем вырос лук большой. Вот такой вышины, вот такой ширины!»

Таким образом, в художественной интерпретации музыкально-драматического произведения происходит целостное творческое раскрытие исполнителей. Эмоциональная, интеллектуальная, двигательная сферы активизируются в процессе музыкально-драматической деятельности. Этому способствует включение художественно-двигательных, зрительных и слуховых возможностей актеров. Вместе с тем вся эта работа подчинена одной общей цели – оригинальной трактовке роли в соответствии с замыслом композитора.

Опыт работы показал, что необходимым условием развития художественно-образного мышления детей в процессе музыкально-драматической деятельности является накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений

музыкального искусства, а также развитие эмоциональной отзывчивости. В процессе приобретения опыта восприятия музыкальных произведений эмоция выступает в роли первоначальной оценки. Эстетическая эмоция объединяет эмоциональное и интеллектуальное отношение к музыкальному искусству. Она может стать показателем всей духовной культуры ребенка, если перерастает в эстетическое переживание. Это достигается при побуждении детей к эмоциональной отзывчивости на музыку, к более глубокому её познанию. В ходе наблюдений за развитием художественно-образного мышления детей учитывалось интонационно и ритмически точное исполнение детьми вокальной партии, поскольку оно выступало показателем освоения детьми одной из сторон музыкально-драматического образа.

Именно «детская опера», как синтетический жанр, является тем музыкальным жанром, знакомство с которым будет наиболее активно способствовать развитию художественно-образного мышления детей 6-7 лет. Это своеобразная «творческая лаборатория» для детей и педагога, где они совместно решают музыкальные, хоровые, хореографические и драматические задачи. Педагог здесь выступает также в роли режиссера и дирижера. Именно совместная деятельность педагога и учеников, направленная на освоение средств выразительности музыкально-драматического искусства, помогает наибольшему раскрытию творческих задатков и способствует успешному осуществлению сложных задач по развитию художественно-образного мышления детей 6-7 лет.

Постановка детской оперы или музыкальной сказки – процесс хотя и трудоемкий, но очень интересный и увлекательный. Эта работа не только помогает приобретению новых знаний, умений и навыков, не только раскрывает различные возможности детей, но и способствует развитию художественно-образного мышления, созданию творческой атмосферы в работе с учениками, сплочению коллектива.

## **Литература**

1. Мухина В. С. Шестилетний ребёнок в школе. М.: Просвещение, 1986. 215 с.
2. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 327 с.
3. Радынова О. П. Формирование основ музыкальной культуры у дошкольников. Автореф. дис... д. п. н., М., 1998. 52 с.
4. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1962. 575 с.