

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ
ТВОРЧЕСТВО
И РЕБЕНОК



X—98 **Художественное творчество и ребенок. Моно-**
графия. Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., «Педаго-
гика», 1972

В книге освещаются вопросы методики формирования способностей у детей к художественному творчеству в различных видах деятельности — художественно-словесной, музыкальной, изобразительной и театральной.

Коллективная монография предназначена для научных работников, преподавателей и студентов педагогических институтов, работников дошкольных учреждений.



ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема развития детского художественного творчества приобретает все большее значение в настоящее время, когда усилия советских педагогов и психологов направлены на решение одной из важнейших задач коммунистического строительства — задачи формирования всесторонней, гармонически развитой личности.

Для успешного решения этой проблемы большое значение имеет развитие творческих способностей, детской активности и самостоятельности. Знакомство с произведениями искусства, занятия различными видами художественной деятельности создают для развития творчества детей особенно благоприятные условия.

Данная монография посвящена изучению художественного творчества дошкольников. В книге характеризуются источники детского продуктивного творчества, динамика развития творческого начала в музыкальной, изобразительной, словесной практике. Установлены и педагогические условия развития способностей к художественному творчеству.

Художественно-образное выражение в деятельности детей в ранних своих истоках — лишь предпосылка к дальнейшим творческим действиям, но если к нему своевременно побуждать, то творческие проявления сыграют свою роль в развитии интересов и способностей каждого ребенка.

Исследования, представленные в книге, проводились на экспериментальной базе лаборатории эстетического воспитания Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН СССР (детский сад № 279 Москвы, заведующая Ю. В. Степаненко).

Методические рекомендации, написанные на основе наших исследований, изучались в опытной работе детских садов Саратовской, Яро-

славской, Горьковской, Московской областей, а также Москвы и Ленинграда (1965—1968).

Книга предназначена для научных работников, преподавателей и студентов педагогических вузов, для работников дошкольных учреждений.

Авторами книги являются научные сотрудники и аспиранты лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР доктор педагогических наук Н. А. Ветлугина (1, 2, 3 гл. первого разд., 5 гл. третьего разд.); кандидаты педагогических наук И. Л. Дзержинская (3 гл. второго и третьего разд.), В. А. Езикеева (2 гл. второго и третьего разд.), Т. Г. Казакова (1 гл. второго и третьего разд.), А. Е. Шибицкая (5 гл. второго разд.), О. С. Ушакова (6 гл. второго разд.), Р. Н. Плавник (4 гл. третьего разд.), Л. С. Фурмина (4 гл. второго разд.), аспирантка из Болгарии С. К. Алексиева (6 гл. третьего разд.).

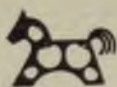
В книге принят следующий принцип оформления научного аппарата. В тексте рядом с фамилией автора работы, на которую дается ссылка, в скобках указывается год ее издания. Название этой работы можно найти в библиографии, приложенной в конце книги.





РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

**ОБЩИЕ ВОПРОСЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ТВОРЧЕСТВА
РЕБЕНКА**



Глава 1 **ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ**

Художественное творчество и ребенок... Возможна ли такая постановка проблемы? Какие виды художественной практики доступны детям? Когда и как приобщать их к художественной деятельности?

Все эти вопросы уже многие десятки лет волнуют самый широкий круг людей — педагогов и художников, музыкантов и писателей.

Участие детей в различных видах художественной деятельности начинается с раннего возраста. Дети поют, читают стихи, танцуют, т. е. исполняют произведения. Они импровизируют попевки, танцы, воплощают свои замыслы в рисунках, в лепке. А это и есть первые творческие проявления. Дети с увлечением слушают сказки, стихи, музыку, рассматривают картинки, т. е. они проявляют большой интерес к восприятию искусства. Вместе с тем они задают бесконечно много вопросов, выясняя непонятное им при слушании или рассматривании. Так они приобщаются к простейшим знаниям об искусстве.

Все виды художественной деятельности — восприятие произведений искусства, первые их оценки, попытки исполнять и импровизировать — возникают уже в дошкольном детстве. И дело воспитателей создать все условия для приобщения ребенка к разнообразным видам художественной практики.

И все-таки разные виды художественной деятельности в процессе воспитания ребенка развиваются неодинаково. Известный психолог Б. Теплов еще в 40-х годах указывал на односторонность в подходе к трем основным видам художественной деятельности: восприятию, исполнительству, творчеству. Если, например, в изобразительной практике детей учат рисовать, лепить, но мало развивают восприятие, то в литературной все внимание уделяется именно процессу восприятия. В музыкальной же практике тщательно обучают исполнительским навыкам, но мало внимания уделяют импровизации.

Это наблюдение сохраняет свое значение и сегодня. Все еще рано говорить о гармоничном сочетании изобразительной, литературной,

музыкальной практики детей. Можно, конечно, сослаться на идею «несинхронности» развития разных форм деятельности — восприятия, исполнительства, творчества. Ведь дошкольное детство — это прежде всего накопление опыта восприятия произведений искусства, приобщение к первоначальным исполнительским навыкам. Только на этой основе и развертывается художественное творчество. Разумеется, сроки становления различных видов деятельности относительно неравномерны (особенно в первые годы жизни). Но это не означает, что предпосылки ко всем этим видам художественно-творческой деятельности не могут возникнуть уже в дошкольном детстве.

Наиболее сложный и наименее разработанный вид деятельности — это творчество. О нем и пойдет речь в этой книге.

Известно, что педагогическая мысль различных стран уже многие десятки лет исследует проблему природы возникновения детского художественного творчества. В решении этого вопроса сложились две противоположные тенденции.

В одних случаях источник творчества рассматривается как результат лишь внутренних самозарождающихся сил ребенка. Становление творческих способностей сводится целиком к спонтанному моменту. Отсюда уже следует вывод о неуправляемости процессом формирования художественных способностей ребенка и тщетности педагогического вмешательства в него.

В других случаях источник детского творчества ищут в самой жизни, в искусстве. Создание соответствующих педагогических условий объявляется гарантией активного влияния на развитие детского творчества. Особое значение придается тут усвоению детьми художественного опыта, обучению их приемам творческих действий.

Конечно, эти тенденции часто «редактировались» и варьировались, приобретали различный характер, обосновывались различными соображениями. В одних случаях, например, педагогические условия формирования детского художественного творчества сводились лишь к созданию художественной среды, окружения. Роль активного руководства отрицалась. В других же случаях слишком прямолинейно и грубо решался вопрос о непосредственном воздействии взрослого на творческие процессы ребенка.

На всех этапах развития советского общественного дошкольного воспитания и его теории проблеме развития детского творчества отводилось должное место. Достаточно вспомнить такой документ, как «Положение о единой трудовой школе», подготовленный государственной комиссией по просвещению при участии Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. В нем был поставлен вопрос о «систематическом развитии органов чувств и творческих способностей» детей всех возрастов. С тех пор эта проблема в той или иной формулировке есть во всех программно-методических документах дошкольных учреждений.

Стоит, очевидно, проследить «движение» этой проблемы к своему оптимальному решению, «вживание» теоретических выкладок в худо-

жественную практику. Путь был поступательным, но отнюдь не гладким и не ровным. К тому же дело осложнялось неверным пониманием связей и отношений, складывающихся между художественным обучением и развитием творчества.

Большой интерес представляет опыт решения этой проблемы в течение первых послереволюционных лет, которые с особой остротой выявили все затруднения, испытанные педагогами того времени.

Теория дошкольной педагогики тех лет рекомендует использование разносторонних способностей и проявлений ребенка, в частности творческих, обеспечивающих самое широкое развитие его личности. Особое внимание уделялось музыкальным запросам и интересам ребенка (В. Шацкая, М. Румер, Н. Доломанова), велась записи детского словесного творчества (Р. Прущицкая, К. Чуковский), детей побуждали к самостоятельным играм-драматизациям, к изготовлению различной декоративно-художественной продукции (Г. Рошаль), ставился вопрос о возможности развития детского музыкального творчества (Б. Асафьев).

К этим новаторским педагогическим поискам побуждали как общие задачи преобразования общества, так и конкретные указания «Положения о единой трудовой школе». «Классическая» система Фребеля, предполагающая строго систематизированное ознакомление детей с различными качествами предметов (шар, куб, цилиндр), уже не удовлетворяла современным требованиям. Вызывал сомнение и узкий дидактизм упражнений известного итальянского педагога и врача М. Монтессори по развитию у детей чувства формы, цвета, звука.

Развитие теории тормозилось вообще неверным представлением о сущности детского художественного творчества, о специфике управления им. К. Вентцель, например, пытался освободить процесс воспитания детей от строго регламентированных педагогических «мер», сковающих их личную инициативу. Последней он придавал столь большое значение, что даже отрицал необходимость ознакомления детей с произведениями музыкального искусства, но предлагал им самим сочинять и исполнять свои песни. Роль педагога сводилась фактически к нулю. Разумеется, такой подход ставил педагогику в тупик, особенно при решении проблем творчества.

Заметную роль (в области изобразительной деятельности) играли взгляды А. Бакушинского. Тонкий знаток детских рисунков, он давал, им, однако, неверное толкование, выискивая в них проявления бессознательного начала и подчеркивая стихийность процессов рисования. С его точки зрения, существует некая биологическая предопределенность в развитии детского творчества. Подобный взгляд на природу детского творчества, естественно, привел А. Бакушинского к идее резкого ограничения задачи руководства творчеством лишь созданием своеобразной художественной среды.

Не сразу определились правильные позиции и в отдельных официальных документах. Так, в резолюциях 2-го Всероссийского съезда

по дошкольному воспитанию рекомендовались свободные формы проявления детских инстинктов и переживаний. Но уже на 3-м Всероссийском съезде в задачи воспитания будущего члена коммунистического общества входило формирование творческих способностей. Этим подчеркивалась социально-общественная ценность педагогической деятельности.

Материал и опыт по исследованию детского творчества накапливались с годами. Постепенно вырабатывался и правильный подход к этой проблеме. Советский психолог Л. Выготский (1967) отметил, что любая практика, любой опыт могут быть усвоены двумя путями. Один из них — воспроизводящий, репродуктивный. В его основе лежит точное повторение ранее выработанных приемов поведения. Другой путь основывается не на воспроизведении готовых способов, а на творческой переработке, создании новых образов и действий. Высказывания Л. Выготского проливают некоторый свет на сущность таких процессов, как творчество, усвоение знаний и навыков. Подчеркиваются наиболее характерные и отличительные черты воспроизведения и творчества. Оба пути усвоения опыта имеют право на существование. Но в педагогической практике важно было определить их границы и их взаимные влияния.

В 40-х годах появились уже специальные исследования в этой области (Е. Флерица, К. Головская, Л. Пенъевская и др.). Принципиально важной оказалась попытка Е. Флериной (1956) сопоставить творчество с обучением. Говоря о необходимости единства учебных и творческих задач в эстетическом воспитании дошкольника, она отмечала, что чем менее усвоено новое учебное задание, тем более на нем следует фиксировать внимание ребенка, отводя моменту творческого порядка незначительное место. Чем лучше усвоено учебное задание, тем чаще его можно включать в широкие творческие задачи. Не следует понимать, будто Е. Флерица предлагает сначала развернуть обучение и лишь затем «надстраивать» на нем творчество. Она настаивает на внутреннем единстве процессов решения учебных и творческих задач. Следует, однако, уделить внимание такому характеру обучения, который подготавливает детей к активному усвоению знаний и навыков.

В то же время нельзя не заметить двойственного отношения Е. Флериной к сущности обучения. Признавая действенность последнего, она пишет только о его элементах, «моментах» руководства занятием, воздерживаясь от разработки цельной системы обучения. Н. Сакулина отмечает, что в 40-х годах особенно дискутировался вопрос о соотношениях между руководством творческой деятельностью ребенка и его развитием. Корень разногласий заключается в том, что Е. Флерица рассматривала возрастное развитие изобразительной деятельности как некий монолитный процесс, протекающий по уже установленным законам. Педагогическое воздействие не должно нарушать законы этого развития, оно лишь помогает им проявляться. Н. Сакулиной (1965) выдвигалась иная точка зрения, согласно которой возрастные законо-

мерности развития изобразительной деятельности являются подвижными — их можно изменять путем обучения.

Именно в это время, к концу 40-х годов, появляются ценные исследования А. Усовой и ее сотрудников в области теории дошкольной дидактики. В них показано, что правильно организованное обучение помогает формированию различных способностей.

Выработанные положения дошкольной дидактики в свою очередь легли в основу теории художественного обучения (с учетом особенностей каждого вида искусства). Во многих исследованиях освещались вопросы взаимосвязи творчества и обучения. Так, анализировался характер наблюдения детей, способствующий творческому отображению жизненных явлений в рисунке (Н. Сакулина). Применительно к сфере литературы ставился вопрос об активном руководстве творческим рассказыванием (Л. Пенъевская). Специальное исследование посвящено музыкальному творчеству детей (К. Головская).

Несомненно, развитию теории этих вопросов содействовала их разработка в общепсихологическом аспекте. В работах Б. Теплова, А. Леонтьева, А. Запорожца подчеркивались ведущая роль воспитания, обучения, определяющее значение педагогической деятельности в развитии художественно-творческих способностей.

Однако с 50-х годов внимание дошкольной педагогики в основном приковано к вопросам обучения. Предстояло освоить их и применительно к художественным занятиям. Поэтому акцент делался на определении содержания и разработке методов художественного обучения. Значительно меньше внимания уделялось тем моментам творческого развития, которые обуславливались особенностями детского сознания. Не были установлены еще правильные связи между обучением и развитием. Художественная педагогика, правильно ориентируясь на общие основы обучения, все еще не обрела своей неповторимой специфичности.

Вот почему следует положительно оценивать усилия тех исследователей, которые в конце 50-х — начале 60-х годов занялись непосредственным решением проблемы обучения и развития художественных способностей (Н. Сакулина, А. Раева, И. Гусарова, А. Кенеман, В. Езикеева, Н. Карпинская и др.). Хотя вопросы творчества сами по себе в этих исследованиях рассматривались лишь попутно, они составили определенную базу для дальнейших поисков.

Дискуссии вокруг проблемы детского художественного творчества и его руководства особенно интенсивно развернулись в последние годы. Эти дискуссии коснулись различных видов художественной деятельности — изобразительной (1958—1962), музыкальной (1966), литературной (1967).

В художественных и педагогических журналах авторы статей оценивают с различных позиций многие вопросы обучения и творчества. В журнале «Детская литература» поводом к дискуссии явилась книга В. Глоцера «Дети пишут стихи» (1964). Автор доказывает, что творче-

ство возникает и развивается путем саморазвития, так как ребенку присуще особое видение. Творчество существует своей «естественной жизнью», управление им немислимо; достаточно лишь создать соответствующие условия. Эта точка зрения получила поддержку (С. Сивонь), но и критиковалась (Н. Погодина, Н. Ягункова). Книга В. Глоцера содержит интересные наблюдения, яркие характеристики детского творчества, хотя ее основная концепция весьма спорна. По мнению автора, всякое грубое вмешательство в область изначальных естественных творческих задатков ребенка опасно. Почему же, однако, педагогическое вмешательство должно быть грубым? Здесь нельзя не согласиться с мнением Н. Ягунковой (1967), которая отмечает, что разбудить способности — это не значит открыть какой-то клапан, дать простор природе ребенка. Способности формируются постепенно, в процессе активной деятельности, и, следовательно, велико может быть значение целенаправленной системы педагогических воздействий, достаточно гибких и тонко учитывающих индивидуальные способности детей.

Несколько иной аспект обретает обсуждение этой проблемы применительно к области музыкального воспитания. Здесь вновь звучат «старые мелодии» из теории «свободного воспитания», вновь обособляются и противопоставляются друг другу два пути — самостоятельное творчество детей и их обучение. Если применительно к литературному творчеству речь идет лишь о способах его развития, то в этом случае начисто отрицается необходимость и возможность обучения. Наиболее отчетливо эта тенденция выявилась в статье Н. Михайловской (1965). Автор решительно противопоставляет усвоение детьми простейших исполнительских навыков их самопроизвольной деятельности, музыкальным импровизациям. Обучение, по ее мнению, приводит к формализму и догматизму. Исполнение хороводов, танцев мешает формированию способностей к самостоятельному творчеству, ибо в них заключена некоторая зафиксированность порядка движения. Значительно полезнее импровизированные танцы, так как в этом случае каждый ребенок «комментирует» музыку по своему собственному желанию.

С этим утверждением согласиться нельзя. В нем совершенно отчетливо обнаруживается упрощенный подход к сложным педагогическим процессам. Разумеется, импровизации движений под музыку должны занять определенное место в системе музыкального воспитания. Но детское творчество формируется в конкретных условиях, и далеко не последнюю роль играет здесь искусное руководство педагога, опыт усвоения определенных навыков. Если же, допустим, строить систему воспитания преимущественно на основе импровизаций, то вся музыкально-ритмическая деятельность окажется откровенно беспорядочной. Уровень музыкального развития снизится, нарушатся важные системные связи между воспитанием, обучением и развитием. Все это подчеркивает необходимость дальнейших поисков правильных путей.

Вопросы детского художественного творчества обсуждаются в работах зарубежных педагогов. Во многих исследованиях можно встретить интересные наблюдения над детским художественным творчеством, но основные вопросы (характер детского творчества, особенности управления им) чаще всего получают здесь неверное решение.

Прежде всего следует сказать о широком распространении идеалистической трактовки природы детского творчества. Наиболее характерна она для педагогики англо-саксонских стран. Творчество — это якобы результат врожденных задатков детей, которые проявляются совершенно спонтанно. Подчеркивается значение врожденных инстинктов ребенка и преувеличивается роль бессознательных влечений и стремлений. Если детское творчество возникает только спонтанно, то внешнее воздействие, по мнению сторонников этой теории, лишь ограничивает возможности творческих проявлений ребенка, тогда как дошкольный возраст — это период интенсивного расцвета его художественного «я». Роль педагога заключается в том, чтобы уберечь детей от внешних воздействий и тем самым сохранить самобытность и яркость детского творчества.

Подобные теоретические взгляды привели к снижению качества практической работы. Предоставленные самим себе, дети бессильны достичь необходимых результатов. Испытывают неудовлетворение и педагоги.

В последнее десятилетие в педагогической науке сложилась совершенно иная концепция, которая признает уже необходимость целенаправленного и активного воздействия на художественно-творческие способности детей. Интенсивная идеологическая борьба, охватившая все участки общественной жизни, вызвала определенные сдвиги и в области художественного воспитания. В американской печати появились призывы к использованию детской творческой деятельности в сугубо политических целях. В этом смысле характерны заявления художницы Бланш Джефферсон (1959, стр. 42—43), преподавателя Питтсбургского университета. Стремлением детей к изобразительному творчеству, считает она, необходимо воспользоваться во имя воспитания активного гражданина. Однако Б. Джефферсон прежде всего имеет в виду именно политический характер этого воспитания: «Америка занимает позицию мирового превосходства, лидерства, наш народ имеет отношения с народами всего мира, и мы включаемся в дела других. Мы готовимся к работе с ними, к пониманию и оценке их. Творческий художественный опыт, со всем разнообразием процессов и результатов, подготовит ребенка к встрече с разными людьми, подготовит к различным жизненным путям». По мнению автора, детское творчество таит в себе богатые возможности, ибо помогает ребенку осознать, что ради превосходства над другими следует затрачивать множество усилий. Все рекомендации Б. Джефферсон по развитию изобразительного творчества детей рассчитаны на подготовку ребенка к жизни именно в капиталистическом обществе.

Б. Джефферсон продумывает также систему, которая поможет определить уровень творческих возможностей и методы развития творческих способностей детей. В качестве критериев этого уровня она называет такие моменты, как стремление: а) к выбору своих собственных идей или тем для рисунка; б) к выражению их своими собственными средствами; в) к организации их собственными методами.

По мнению Б. Джефферсон, для обеспечения творческого развития детей можно использовать два метода: предоставление детям возможности самостоятельного выражения своего отношения в рисунке (чаще всего абстрактного, не основанного на визуальных наблюдениях) и постановку перед детьми заданной темы. Однако в процессе художественного воспитания она не рекомендует использовать образцы известных произведений искусства, показ действия педагога, рисование с натуры и т. д. Иными словами, автор не находит органических форм связи между спонтанной деятельностью детей и процессом научения. По существу воспитание творческих способностей детей опять-таки остается на уровне собственных интуитивных детских исканий, что не может привести к разностороннему развитию.

Б. Джефферсон справедливо подчеркивает значение самостоятельного выбора детьми темы и способов ее выражения. Но каким же образом ребенок способен овладеть этими действиями? Предположим, что ему будет предоставлена «возможность выбирать», «свобода выражать», «право организовать». Если ребенок не подготовлен, не обучен, воспользуется ли он этой возможностью, свободой и правом?

Обзор многих методических работ показал затруднения, которые испытывают педагоги и не только тогда, когда отказываются от своего влияния на жизнь ребенка. Даже признав необходимость руководства, они остаются на позициях признания лишь самопроизвольных детских проявлений или же механически переносят технику обучения в творческую деятельность. Хотя отдельные приемы и полезны, но они приобретают догматический характер, и продукция детей становится стереотипной. Дети просто «набивают руки» в своих сочинениях. Задания почти не варьируются, условия и ситуации, в которых действуют дети, почти не меняются. Деятельность ребенка теряет свое индивидуальное своеобразие. В этом легко убедиться, проанализировав примеры детского песенного творчества, приведенные в ряде работ.

Таким образом, можно отметить две основные тенденции, характерные для большинства работ зарубежных авторов. Первая из них — трактовка детского творчества как следствия врожденных, инстинктивных импульсов; готовность к творчеству объявляется независимой от внешних воздействий. Отсюда — отказ от педагогического руководства. Вторая тенденция сводится к стремлению использовать творчество как один из путей целенаправленного воспитания «супермена».

В целом изученные нами материалы свидетельствуют об очень напряженных исканиях в педагогике, о многих принципиальных разно-

гласиях в трактовке детского художественного творчества и путей его развития. Все это говорит о большой актуальности проблемы, несмотря на то что над ней работают уже несколько десятков лет.

Каждый этап развития науки предоставляет новые возможности для того, чтобы приблизиться к верному решению важных педагогических проблем. Однако наиболее благоприятные условия для достижения этих целей создает такая социальная система, как социализм.

Советская педагогическая наука основывается на той четкой общеметодологической базе, которая позволяет решать многие практические вопросы, возникающие в процессе той или иной творческой деятельности. Утвердилась материалистическая трактовка природных задатков. Ведутся поиски в области физиологии, объясняющей природу эмоционально-эстетической активности. Психология постепенно приближается к познанию таких сложных явлений, как интуиция, творческое воображение. Само по себе творчество перестает быть таинственной и непознаваемой сферой художественной практики. Отсюда возникает возможность в управлении его процессами, особенно в их первоначальных проявлениях.

В теории дошкольного обучения найдены активные методы развития разносторонних художественных способностей. В этих условиях может плодотворно развиваться и творчество.

Современная наука пытается найти объяснение объективной природы детского художественного творчества. Важно не только получить характеристику его структуры, но и проследить генетический путь его развития, установить оптимальные условия, которые обеспечат его дальнейшее формирование. Огромное значение художественного творчества в эстетическом развитии ребенка не требует специальных доказательств. Здесь следует думать лишь о конкретной реализации поставленных задач.

Известно, что развитие положительных качеств личности происходит всегда в определенных условиях общественной жизни. Своеобразие творческой, в частности художественной, практики сказывается особенно наглядно в процессе формирования человека, способного преобразовать общество согласно коммунистическим идеалам.

Ребенку предстоит проявлять чувство нового в своей исполнительской и продуктивной творческой деятельности. Для того чтобы дети успешно занимались творческой практикой, необходимо прежде всего определенное руководство со стороны взрослых. Конечно, свои переживания дети проявляют подчас и самостоятельно: в песне, танце, стихе, рисунке. В этих случаях они опираются на эмпирически приобретенный запас жизненных, в частности художественных, впечатлений. Проявления эти бывают искренни и непосредственны, что дает повод сторонникам теории свободного воспитания считать вмешательство взрослого излишним. Нельзя, однако; забывать, что не все дети способны к подобным самопроизвольным проявлениям своих жизненных или художественных впечатлений. Больше того, не всякие само-

стоятельные проявления ребенка способствуют его художественному и личностному развитию.

Взрослый играет огромную роль в жизни ребенка, особенно в раннем возрасте последнего. В психологических характеристиках подчеркивается наличие взаимоотношений воспитателя и ребенка, а также динамика их развития с тенденцией появления все большей самостоятельности действий детей. В том случае, если педагог обладает профессиональным мастерством, человеческим обаянием, он оказывает на ребенка незаменимое влияние. Всем известны высказывания великого русского педагога К. Д. Ушинского о роли воспитателя. Он говорил, что никакие уставы и программы, как бы они ни были хороши, не подменяют «живого источника влияния» самого педагога. Об этом надо постоянно помнить и при воспитании способности детей к творчеству. Перед взрослым стоит сложная задача — создать для детей атмосферу эмоциональной захваченности деятельностью, которая вместе с тем насыщена и сознательными трудовыми устремлениями. Таким образом, даже применительно к процессу художественного творчества личность ребенка формируется в условиях определенных взаимоотношений со взрослыми.

Однако не меньшее значение для развития творческой активности ребенка имеет вопрос о взаимоотношениях детей в коллективе. Наблюдения в процессе опытной работы показали, что детский коллектив способен радостно оценивать успехи сверстников и вместе с тем отрицательно относиться к инициативе даже одаренных детей, если она сочетается с нескромностью, претензиями на свою особую роль и т. д. Конечно, мы не склонны идеализировать детей и подчас видим у них стремление к излишнему самоутверждению («я придумал лучше всех»), а порой и к насмешливо-снисходительному отношению к тем, кто неудачно выполнил творческое задание. Тем более важно поддерживать в детях положительные тенденции, воспитывать в них благожелательность и скромность. Творческая деятельность создает условия для особо «острых коллизий» и ситуаций, при которых выявляются моральные качества детей, их самооценки, мысли и эмоции.

Структура личности ребенка отличается своеобразным сочетанием различных личностных качеств. Некоторые из последних приобретают особое значение для творческой деятельности. Это прежде всего интересы и склонности, постепенно приобретающие в условиях воспитания все более выраженную общественную направленность. У детей рано проявляются художественные интересы. Известно, что многие гениальные композиторы, художники уже в раннем возрасте испытывали непреодолимую тягу к краскам и звукам. Достаточно вспомнить имена Моцарта и Репина, Глинки и Прокофьева. Но и у детей с обычным уровнем развития способностей обнаруживается очень раннее стремление к творчеству. Они испытывают радость от сочинения даже самых простейших прибауток, стихов, песен, рисунков, танцев. Младшие дети проявляют, как правило, лишь свои личные интересы. Поз-

же возникает заинтересованность в общем успехе, стремление доставить удовольствие другим. Появляются реальные возможности совместного творчества, будь то игра-драматизация или коллективные рисунки, построение танца и т. д. Мотивы деятельности постепенно приобретают общественный характер.

Наблюдения показали не только разную степень, разный уровень, но и разные сроки проявления интересов к художественно-творческой практике. Следует ли поддерживать очень ранние творческие устремления детей? Оказывается, необходимо создавать широкую базу для развития художественно-творческой практики, обогащать ребенка жизненными впечатлениями, помогать ему накапливать опыт в самых разнообразных видах художественной практики, независимо от его конкретных художественных склонностей. Однако нельзя придавать его деятельности характер ранней специализации. Лишь в условиях разносторонней подготовки рождается интерес ко всему окружающему, а это и является истинным источником возникновения готовности к творчеству, прочной базой для развития специальных способностей.

Другая существенная группа психических качеств — это те индивидуально-психологические особенности, которые позволяют ребенку легко, быстро и качественно овладевать способами творческих действий и успешно справляться с ними: находить новое решение, применять усвоенное в совершенно иных и неожиданных ситуациях. Эти способности развиваются под влиянием воспитания. Важно понимать различие между ними и природными особенностями нервной системы. К последним психолог Н. Левитов (1956) относит природные свойства анализаторов (слухового — для музыкальных способностей, зрительного — для способностей к изобразительному искусству), скорость образования тормозных реакций, в частности дифференцировок, легкость перехода от возбуждения к торможению и от торможения к возбуждению, или подвижность нервных процессов, быстроту образования, а также перестройки систем связей и, в частности, динамических стереотипов.

В развитии творческих способностей ребенка существенное значение имеют как природные свойства анализаторов, так и более общие качества. Об этом речь пойдет позже, но сейчас отметим лишь такое известное положение: природные качества ребенка, даже очень благоприятные, развиваются в художественно-творческие способности в результате влияния общественной среды, в результате воспитания.

В характеристике личности существенное значение приобретают не только способности сами по себе (их качественное своеобразие, степень одаренности), но и то, какое влияние они оказывают на возникновение склонностей и интересов ребенка, на его характер и поведение. В психолого-педагогических работах чаще всего отмечается, что наличие способностей к определенному виду художественной деятельности сочетается всегда с положительным отношением к нему. Но взаимосвязи между способностями и склонностями имеют весьма сложный

характер. В специальной статье, посвященной данному вопросу, В. Мясищев (1962) отмечает, что сложность обусловлена теми причинно-следственными отношениями между ними, которые и обеспечивают развитие. По мнению В. Мясищева, склонности проявляются в раннем возрасте и идут как бы впереди способностей, проявляясь подчас как бы спонтанно. Дети действительно интересуются многим, но поскольку деятельность их ограничена, а способности еще недостаточно сформированы, то и творческие проявления их оказываются слабыми. Интересы опережают развитие способностей. Однако в своих наблюдениях мы столкнулись и с другими явлениями, которые объяснить не легко. Некоторые дети, обладая несомненными художественными задатками, способностями к определенному виду деятельности, не проявляют к нему достаточного интереса. В своем развитии способности здесь как бы перегнали склонности. Один ребенок, например, обладал хорошим мелодическим слухом, очень чисто и выразительно пел. Значительно слабее у него было развито чувство ритма, что обнаружилось в его движениях под музыку. Тем не менее пению он явно предпочитал танец. По-видимому, это объясняется тем, что структура музыкальных способностей довольно сложна и включает в себя различные компоненты. Чувство ритма выражается не только в реализации ритмических модификаций (что плохо удавалось ребенку), но и в эмоциональной отзывчивости на него. Возможно, у ребенка есть способности к импровизации ритмических движений, к образно-игровому их воплощению. Они вызвали склонность к данному виду деятельности. Таким образом, между способностями и склонностями устанавливаются взаимные влияния.

Подобные факты имеют большое педагогическое значение. Ясно, что формирование художественно-творческих способностей должно проходить в условиях побуждения к созидательной деятельности, т. е. в условиях развития склонностей к ней.

Роль творческих способностей в становлении и развитии ребенка нельзя рассматривать, не затрагивая вопрос о его характере, ибо именно характер и является одной из самых существенных сторон личности. Советская психология трактует характер как наиболее ярко выраженные и своеобразные психические черты, присущие данному индивиду. Эти черты налагают определенный отпечаток на поведение, действия детей. Характер складывается из многих качеств, которые находятся во взаимозависимых и динамических связях. Определить и классифицировать эти качества — задача сложная. Мы попытаемся здесь выделить лишь те доминирующие качества, которые особенно существенны для развития художественной деятельности ребенка.

В первую очередь немалую роль играют волевые проявления, среди которых особенно существенны самостоятельность и инициативность. Именно самостоятельные действия, отмеченные личностным своеобразием, чаще всего следует относить к действиям творческим.

Инициативность же выражается в стремлении находить и применять новое в своей деятельности. Ребенок действует здесь, подчиняясь творческому выражению, которое помогает ему воплотить свой замысел. Самостоятельные и инициативные действия приобретают особый характер, когда они связаны с художественно-творческой практикой. Если самостоятельность сочетается с образным и грамотным художественным воплощением, то она приобретает эстетический характер. В той же самой степени инициативность ребенка должна сопрягаться с художественно оправданными действиями. Так, если ребенок при воплощении отрицательного образа допускает применение дисгармоничных красок, какие-то искажения в линейном контуре, нарушения ритма, то подобному «стилю» можно легко найти художественное оправдание.

Итак, оба эти качества — самостоятельность и инициатива существенны для развития художественно-творческих способностей, обладают огромным значением для формирования личности. Ребенок должен испытывать потребность к деятельности, четко представлять себе цель своих действий, наметить доступные ему художественные средства, проявить волевое усилие и выполнить задуманное.

Характер ребенка неразрывно связан с его темпераментом. Установленные И. П. Павловым два типа высшей нервной деятельности — художественный и мыслительный — следует не только сопоставлять друг с другом. Важно в обоих этих типах найти те своеобразные моменты, которые характерны для художественно-творческой деятельности. Нельзя ведь забывать того, что И. П. Павлов говорил об относительности и условности их обособления, о пластичности качеств системных связей, особенно в детстве. В нашей практике мы встречались с явной музыкальной одаренностью мальчика и вместе с тем его большой заторможенностью, вялостью. И наоборот, у другого ребенка, очень активного, инициативного, некоторые действия не отвечали художественным требованиям. В первом случае необходимо было стимулировать активность, во втором — сдерживать ее, чтобы дать возможность лучше присмотреться к своей деятельности, точнее сориентироваться. Таким образом, в педагогическом плане возникает новая важная задача — регулировать темперамент. Это достаточно сложно, но крайне необходимо как для воспитания целостной личности, так и для развития ее творческой активности.

Детское творчество должно доставлять удовольствие не только ребенку, но и окружающим, в этом его важное эстетическое качество. Следует иногда тормозить излишнюю аффективность, которая захватывает ребенка в такой степени, что уводит от творчества. Вот почему прав А. Макаренко (1957), когда говорит о соразмерности между активностью и тормозными действиями.

Все сказанное свидетельствует о больших возможностях развития личности ребенка в процессе художественного творчества. В нашей работе названные качества личности выступают как важные общие пред-

посылки формирования более специальных художественно-творческих способностей. Эти общие предпосылки хотя и не являлись предметом нашего исследования, но постоянно учитывались в процессе исследования художественного творчества. Итак, уточним предмет нашего исследования. Как известно, в художественной деятельности творчество детей может проявляться:

в исполнении художественных произведений, созданных мастерами искусств, в естественной, выразительной передаче их содержания и настроения;

в создании новой продукции — рисунка, лепки, в импровизации попевок и плясок, в сочинении сказок и в стремлении выразить в них свои переживания, отношения.

Последнее мы называем продуктивным художественным творчеством. На его анализе мы и остановим внимание в этом исследовании.

Продуктивное творчество представлено неравномерно в различных видах детской художественной деятельности. Главным образом оно выявляется в изобразительной деятельности. Иначе обстоит дело с литературной и музыкальной деятельностью, так как они связаны с исполнением произведений, созданных взрослыми. Но советские психологи справедливо считают, что музыкальное творчество (особенно в области музыкальной игры) и словесное (особенно прозаическое) вполне отвечают потребностям и возможностям ребенка (Л. Выготский, П. Блонский, Б. Теплов). Прекрасное исследование К. Чуковского показало, как богаты творческие возможности детей в сфере словотворчества. Известные музыканты Б. Асафьев, Л. Стоковский убежденно говорили о возможностях проявления песенного творчества детьми раннего возраста, о необходимости его развития.

В исследовании нас интересуют самые первоначальные истоки зарождения творческих способностей детей. Они трудно поддаются рассмотрению, носят смутный, неотчетливый характер. Их нелегко отделить от исполнительских способностей. Многие из них можно назвать лишь предпосылками, на основе которых возникают в дальнейшем творческие проявления. Художественная продукция, даже в ее несовершенном виде, выступает как своеобразная модель, отражающая логику художественного мышления детей. По рисунку, допустим, можно не только говорить о тех средствах, которые выбрал ребенок для воплощения своих замыслов, но и получить ясное представление о его переживаниях и поисках, увидеть сдвиги в развитии его способностей.

Итак, предмет нашего исследования — *анализ художественного продуктивного творчества ребенка в изобразительной, музыкальной, литературной области, а также изучение конкретных путей формирования и воспитания способностей детей к продуктивному художественному творчеству.*

Лаборатория эстетического воспитания ИДВ АПН СССР, разрабатывая данную проблему, исходит из следующего предположения:

у всех детей с момента возникновения стремления к разнообразным видам деятельности необходимо формировать художественно-образное начало, что является обязательной предпосылкой к продуктивному творчеству.

Постановка этой гипотезы потребовала выяснения общетеоретических положений, чему и посвящены первые три главы книги. Дальнейшие главы содержат материалы конкретных исследований в связи с применением различных видов художественной деятельности.

Группа исследований была посвящена проблеме влияния русского фольклора на музыкально-игровые инсценировки (Р. Плавник), на словесное творчество (А. Шибицкая). К этим работам примыкало исследование влияния болгарской литературы на словесное творчество (С. Алексиева), исследовалась проблема влияния изобразительного искусства на детский рисунок (В. А. Езикеева). Другая направленность была у исследователей, изучающих предпосылки к творческим проявлениям младших детей (2—5 лет), в частности зарождение образного начала в рисунках (Т. Казакова), роль подражания в творческой деятельности (И. Держинская).

В исследовании анализировались возможности творческих проявлений детей в менее разработанных областях, например в театрализованных играх в кукольном театре (Л. Фурмина). Изучались также типичные и индивидуальные черты музыкальных проявлений (Н. Ветлугина)¹, роль поэтического слуха в развитии словесного творчества (О. Ушакова).

Была установлена такая последовательность применения различных методов исследования:

1) изучение истории, теории и практики вопроса для установления исходных теоретических позиций и обоснования гипотез;

2) констатация творческих проявлений путем наблюдения при выполнении детьми отдельных выборочных творческих заданий; разработка примерных показателей, по которым оценивалось качество детского творчества; разработка различных ситуаций и типов творческих заданий, стимулирующих самостоятельные действия детей; отбор произведений искусства и привлечение композиторов и поэтов к созданию новых сочинений для формирования детской художественной самодеятельности;

¹ Кроме данной монографии материалы исследований по этим проблемам изложены в работах, опубликованных ранее. Часть исследований Н. Ветлугиной была опубликована в книге «Музыкальное развитие ребенка» (М., «Просвещение», 1968), главы: «Возможности и особенности детского музыкального творчества», «Музыкально-игровой образ в творческой деятельности детей». Материалы исследований Л. Пантелеевой «Развитие чувства цвета у детей 5—7 лет», Г. Пантелеева «Декоративно-оформительское искусство в эстетическом воспитании старших дошкольников», Ю. Максимова «Роль народного прикладного искусства в художественном развитии детей 5—7 лет» напечатаны в авторефератах их кандидатских диссертаций (М., 1970).

3) проведение собственно формирующих опытов, обеспечивающих поэтапное творческое развитие детей;

4) обобщение теоретических и экспериментальных выводов и создание методических рекомендаций с последующей контрольной их проверкой в течение нескольких лет в широкой практике; проведение тематических научно-практических конференций, подводящих итоги этой практики.

На основе исследований сформулированы требования для новой редакции программы воспитания в детском саду (1969).

Наше исследование получило свое формальное выражение в организации экспериментальной работы в одном и том же дошкольном учреждении, с одними и теми же детьми, в обсуждении теоретических вопросов и т. д.¹. Мы пытались использовать для достижения своих целей разнообразные средства, присущие каждому виду искусства, изучить особенности проявления детей в связи с ними, выяснить возможности детей ранних и старших возрастов, видоизменить педагогические условия, акцентировать внимание на различных процессах и т. д.

В итоге общая проблема получила достаточно разностороннее освещение. Результаты каждого из изучающих данный вопрос сопоставлялись с результатами другого и подтверждались. Подчас обнаруживались в них противоречия, которые анализировались. Объект исследования, рассматриваемый в разных аспектах, выступал отчетливее и определеннее. В целом же исследование было направлено на решение двух основных задач:

- а) выявление особенностей детского продуктивного творчества, его художественно-образной природы, критериев его оценки;
- б) определение путей управления им.

Глава 2 ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

Художественные образы произведений искусств являются специфической формой отражения и познания жизни в ее конкретных и индивидуальных проявлениях. Выразительность художественных образов трактуется как способность мастера-художника выражать свои чувства, отношения, мысли. Изобразительность же связана с внешним выражением явлений жизни. Художественные образы не только отражают жизнь, но всегда выражают эстетическое отношение к прекрасному и образному. Художественное творчество проявля-

¹ Экспериментальная работа проводилась в детском саду № 279 Ленинградского района г. Москвы.

ется прежде всего в отборе, обобщении тех или иных жизненных явлений и в индивидуально-неповторимой форме их воплощения. Поэтому оно должно рассматриваться в связи с возникновением и развитием образного видения.

В эстетической, искусствоведческой и психологической литературе намечается некоторая периодизация творческого процесса, наполненного индивидуально-переживаемыми художником. Первоначальный период характеризуется накоплением впечатлений и их обобщением. Целенаправленность видения и слышания, активная деятельность воображения, поиски отдельных решений — все это помогает возникновению замысла, составлению плана его реализации.

Далее следует сам акт создания произведения, требующий концентрации всех сил художника. Вдохновение рассматривается психологами как особое нервное возбуждение, которое концентрирует внимание художника, его мысль, память, волю на реализации задуманного. Это особое эмоциональное состояние подготавливает, казалось бы, чисто интуитивное решение поставленной творческой задачи. Однако создание ярких художественных образов требует от автора всегда определенного мастерства, владения конкретными навыками.

В психологическом отношении художественный творческий акт представляет собой довольно противоречивое явление. Создание художественного произведения предполагает всегда обобщение ранее виденного, слышанного, отбор в нем типичного и вместе с тем переработку всего этого материала на основе творческого воображения. Процесс художественного творчества характеризуется известной интуитивностью решений, произвольностью действий. Однако, как уже было сказано, мастерство воплощения замысла определяется степенью предварительной продуманности в использовании образных средств выражения и изображения. Вот почему в творческом процессе нельзя противопоставлять осознанное и неосознанное: в основе интуитивных решений лежит реализация ранее накопленного жизненного и художественного опыта.

Процесс творчества завершается рождением совершенно нового объекта. Это обстоятельство, казалось бы, отрицает элементы подражания в творческом процессе. Ведь если под творчеством понимается создание оригинальных творений, то не скажется ли подражательность на искусстве отрицательным образом? Бесспорно, если под подражанием иметь в виду голое копирование реальных фактов. Но подражание представляет собой значительно более сложное явление. Проявляется это хотя бы в том, что сама по себе подражательность в определенных ситуациях играет безусловно позитивную роль. Достаточно вспомнить, что многие великие композиторы, живописцы, писатели испытывали в определенный период формирования своего таланта несомненное влияние творчества других художников.

Итак, в развитой, зрелой форме продуктивного художественного творчества важны его результаты и сопутствующие ему процессы.

Подражание оказывается сопутствующим процессом художественного творчества, ценность которого, однако, определяется «конечной продукцией», результатом. В свою очередь результат творчества зависит от качества художественных образов, воплощающих, по выражению известного поэта Н. Заболоцкого, «мысль» и «музыку». Художник создает образы силой своей мысли, творческим воображением, но образ получит свое чувственное воплощение лишь тогда, когда в нем зазвучит «музыка» слова, изображения, танца, т. е. тогда, когда будет найдена соответствующая художественная форма. Отсюда — показателем, своеобразным индикатором подлинного творчества служит качество художественных образов. Чем больше индивидуального, своеобразного, нового проявит художник в наблюдении, обобщении, отображении жизненных явлений, в выражении своего отношения, тем выше качество его продукции.

Другая группа показателей связана уже с самим творческим процессом. Как уже говорилось, существует определенная последовательность этого процесса. Он характеризуется прежде всего диалектическими противоречиями и вместе с тем едиными проявлениями сознательного и интуитивного, воображения и мышления, вдохновения и труда, оригинального и подражательного. Большое значение имеет также качественное своеобразие этих проявлений. От степени увлеченности, от степени вдохновения и стремления выразить свое отношение, проявить упорство, настойчивость исканий зависит и качество нового произведения. Совершенно очевидно, что это прежде всего относится к такой художественной продукции, авторы которой обладают высоким мастерством и зрелым талантом. Казалось бы, трудно представить, что все эти характеристики имеют отношение и к детской художественно-творческой деятельности. Конечно, было бы неправильно стремиться механически применить их к сфере детского творчества, но все-таки, анализируя процесс художественного творчества детей, следует ориентироваться именно на аналогичные явления в творчестве взрослых.

Дальнейший ход теоретического исследования должен быть направлен на характеристику самого раннего этапа возникновения тех предпосылок, которые обуславливают развитие художественного творчества. Важно выяснить генезис этого процесса, установить источники зарождения его в самых первоначальных формах, особенности художественных образов, воплощенных детьми.

Большинство авторов, анализирующих этот вопрос, приходят к убеждению, что генетической основой художественного творчества является детская игра. Об этом говорит, например, П. Блонский (1961). Он считает, что все виды игр по существу являются искусством ребенка. В строительных играх рождается архитектурное искусство, в подвижных — драматизация действия.

Таким образом, то, что мы называем игрой, есть, в сущности, строительное и драматическое искусство ребенка. При такой теории

понятно, как игра переходит в искусство. П. Блонский прав: в детских играх проявляются художественно-творческие способности ребенка; он прав и в том, что игровая форма деятельности способствует успешному формированию художественного творчества; верно и то, что игра в какой-то мере предшествует художественному творчеству или сопутствует ему. Но нам представляется неверной сама тенденция трактовать игру как художественное творчество. Игра имеет свои закономерности развития. Она не исчезает, не «переходит» в искусство, но развивается в соответствии с особенностями каждого ее вида. Художественное творчество детей складывается по особым законам.

Взаимосвязи между творчеством и игрой яснее видны на музыкальных примерах, связанных с драматизациями, хороводами. Там действительно игра является той средой, вне которой вряд ли может проявиться творчество. Эти же взаимосвязи труднее установить, если говорить о песенном творчестве, которое возникает порой и в игровой ситуации. Однако очень часто детские импровизации возникают вне игры, под влиянием определенного переживания. Следовательно, эти взаимосвязи оказываются гораздо более сложными по сравнению с тем, как они охарактеризованы в работе П. Блонского. Неточным в этой работе представляется нам и сам термин «детское искусство», ибо детскую продуктивную деятельность вряд ли можно еще именовать искусством, которое всегда отличается зрелостью мировоззрения, определенным уровнем мастерства.

Этот вопрос получил свое теоретическое освещение в одной из работ А. Леонтьева (1959). Он считает, что существуют так называемые «рубежные» игры, которые переходят в различные формы деятельности детей. Их характерное отличие от обычных сюжетно-ролевых игр заключается в том, что мотивы, лежащие в их основе, направлены на конечный результат. Развитая игра-драматизация — это уже своеобразная «предэстетическая» деятельность. Эту деятельность отличают два основных признака. Первый заключается в том, что в играх-драматизациях воспроизводится персонаж в его типичных чертах, а не в обобщенных действиях. Но это не просто подражание. Речь идет о произвольном творческом построении, при котором ребенок руководствуется определенными представлениями. Вторым признаком в том, что для ребенка уже существенно не только содержание действий персонажа, роль которого он выполняет, но и качество этого выполнения. Игра-драматизация является, таким образом, одной из важных форм перехода к продуктивной, а именно к эстетической деятельности, с характерным для нее мотивом воздействия на других людей. Помимо этого, Леонтьев называет еще один вид игры — фантазирование, игру-грезу. В ней нет ни задачи, ни правил, ни действий. Она может возникнуть под влиянием внешней ситуации. Здесь уже мотив игры смещен на ее продукт — мечту.

Приведенный Леонтьевым анализ показывает совершающийся переход от ролевой игры к игре-драматизации как разновидности эс-

стетической деятельности. Названные им признаки характерны именно для художественного творчества. Следовательно, не всякая игра является источником художественного творчества, но лишь та, которая приобрела «рубежный», переходный к эстетической деятельности характер.

Один из исследователей, М. Марков (1958), попытался найти объективные показатели, характеризующие генезис двух видов эстетической деятельности — творчества и восприятия. Он отметил следующие их признаки: объективное назначение и мотив. Марков пришел к выводу, что генетической основой художественного восприятия является игра. Игра и восприятие сходны как по объективному значению (и то и другое направлено на предметное, активное освоение действительности), так и по мотиву (и восприятие и игра направлены на процесс, а не на результат). Вывод об игре как о генетической основе эстетического восприятия относится и к продуктивному творчеству. «Игра является онтогенетической основой, как бы почвой, из которой развиваются психологические механизмы не только восприятия произведений, но и художественного творчества». Между тем это важное для нас положение не развито в достаточной степени, так как в центре внимания автора стояли именно вопросы восприятия.

Мы воспользуемся этими показателями для сопоставления трех видов деятельности: художественного творчества — художественного восприятия — игры. Вспомним, что их первый признак — это объективное содержание, ибо, как установил М. Марков, и игра и художественное восприятие направлены на активное освоение действительности. Но художественное творчество (в результате которого возникает новая продукция) также направлено на освоение действительности. Следовательно, этот первый признак оказывается общим для всех трех видов деятельности.

Второй признак — мотивы деятельности. Автор установил общность и этого признака в игре и художественном восприятии. Но к творчеству он уже неприменим, так как мотивы тут меняются, поскольку направлены на результаты деятельности. Ребенок, наслаждаясь творческой деятельностью, не относится безразлично к ее результату. Следовательно, игру можно назвать генетической основой творчества лишь с некоторыми оговорками. Сопоставление творчества и игры по указанным М. Марковым признакам приводит к иному выводу. (Напомним, что М. Марков писал об игре как онтогенетической основе художественного творчества.) Генетической основой художественного творчества в дошкольном детстве является не только игра; следует искать какие-то иные, чисто художественные источники возникновения данного вида деятельности. Иначе трудно будет объяснить то специфическое своеобразие, которым характеризуется именно изобразительное и музыкальное творчество. Дело в том, что игру можно рассматривать одновременно также и как зачатки иных видов общественной деятельности детей: трудовой, спортивной.

Далее, теоретическое исследование М. Маркова проведено без конкретного анализа восприятия и творчества в связи с различными видами искусства. Это, конечно же, усложняет уточнение правильного пути поисков генезиса той или иной деятельности. Между тем возникает резонный вопрос: для всех ли видов художественного, в частности музыкального, творчества игра служит генетической основой?

В основе детского музыкального творчества в хороводах, инсценировках лежит игра. Вне игры трудно представить их развитие. Сложнее обстоит дело с песенным творчеством. Импровизации отдельных певческих интонаций, своеобразный песенный лепет возникают если не раньше игры, то одновременно с нею. Поэтому, очевидно, нельзя говорить о генетическом развитии песенного творчества на основе игры. Вопрос об истоках музыкального, так же как и изобразительного, творчества все еще ждет своего решения.

В этом деле могут помочь наблюдения над самой ранней музыкальной практикой детей. Известный американский дирижер Леопольд Стоковский считает, например, что первые музыкальные проявления детей наблюдаются уже в раннем — полуторагодовалом возрасте.

Какие же действия ребенка этого возраста считает он творческими? Прежде всего пение. Дети напевают без слов, порой придумывают словосочетания, иногда даже сочиняют текст на родном языке. Этот текст очень часто состоит лишь из простых ритмизованных звуков. Сначала они ограничиваются одним тоном, вокруг которого постепенно вырастают мелодии. Они ее повторяют много раз. Есть у них и свои любимые обороты. Л. Стоковский, например, считает, что почти во всех странах мира дети напевают интервал минорной терции (ля-бемоль-фа). Они часто поют или слишком высоко, или слишком низко, пользуясь интервалами более тесными, чем полутон. Источниками, внешними побудителями музыкального творчества можно назвать многие явления: дети поют от восторга, поют, когда они задумчивы. Очень часто мелодии возникают во время ходьбы или танца. Если дети взбираются высоко, они поют одушевленно и громко; оставаясь наедине, они мурлычут. Вначале дети интересуются больше ритмами и тембрами, чем мелодией. Они способны повторять стук какого-нибудь предмета или детского инструмента, прислушиваясь к нему. Следовательно, мотивы, которые лежат в основе музыкально-творческих проявлений, носят разнородный характер. Детям доставляет наслаждение прежде всего сам процесс распевания, хотя они небезразличны и к тому, как звучит их «продукция». Они неоднократно варьируют звуки, приспособляясь к ним, как бы совершенствуя свое «сочинение». Этот процесс отличается произвольностью, неосознанностью, он сопровождается какими-нибудь иными действиями. Л. Стоковский верно подметил склонность детей вслушиваться в тембр звучащего предмета, инструмента, человеческого голоса. Они поют, выражая свои чувства. Эти чувства небессодержательны. Песенная импровизация не

является актом «освобождения» от чувств, как пишут сторонники теории Фрейда. Они обусловлены всегда самой жизнью, конкретными событиями. Конечно, особую роль играют при этом и игровые ситуации, которые способствуют возникновению песенных импровизаций. Однако очень часто эти импровизации возникают и вне игровых ситуаций, под влиянием различных переживаний.

Какова же тогда генетическая основа этих музыкально-творческих проявлений, как охарактеризовать их, если сводить их не только к игре?

Думается, что эти проявления следует расценивать как способы детской самостоятельной ориентировки в музыкально-звуковой сфере, как форму выражения эмоций детей. Эту деятельность можно назвать условно «музицированием». Так же как игра, которая проходит различные стадии развития (манипулятивные действия, предметные и ролевые игры), так и музицирование на первых стадиях носит характер первой ориентировки в мире звуков.

Характер начальной стадии изобразительной деятельности также отличается стремлением манипулировать красками, формами. Ребенок с удовольствием наносит красочные пятна на бумагу, соединяет их с другими колерами. Он способен долго комбинировать различные формы кубиков, кирпичиков. Ему доставляет наслаждение освоение форм, цвета окружающих предметов.

Общеизвестна тяга детей и к словесному творчеству, стремление найти звучное сочетание слогов, четкий ритм, складную рифму. Все это и является художественной деятельностью в простейших формах.

Несколько иной характер приобретают такие виды, как музыкально-игровое творчество или инсценировка сказок, рассказов. Между музыкально-игровым творчеством детей (самостоятельные инсценировки песен, хороводов) и ролевой игрой есть определенное сходство. Оно выражается в наличии сюжета, ролей, развитого действия. Однако наряду со сходством легко обнаружить и различия.

Стало быть, в истоках художественного творчества лежит не только игра «рубежного», предэстетического характера. Самостоятельное сенсорное освоение детьми качеств звуков, форм, которые они готовы без конца комбинировать и видоизменять, оказывается другим источником художественного творчества. Эти действия доставляют детям несомненное удовольствие, так как они чувствуют красоту их гармонических сочетаний, осознают постепенно их выразительно-изобразительные возможности. Они понимают, что красками и формами, певческими интонациями и словами можно рассказать о многом. Следовательно, онтогенетическая основа художественного творчества синтетична и неоднородна. В ней соседствует *игровое и художественное* начала, которые выступают то ярче, то слабее в зависимости от объективных обстоятельств (различные виды художественной деятельности), а также и субъективных (индивидуальные особенности личности ребенка).

Лишь такой подход позволит нам установить закономерности возникновения и дальнейшего развития художественно-образного начала в творчестве детей. Оно приобретает разнообразные оттенки в связи с тем или иным видом искусства, подчиняется их специфическим законам.

В музыкознании отмечается, что в основе музыкальных образов лежит отражение многих явлений жизни, преимущественно чувств, переживаний человека, которые выражены в музыкальной теме, передающей самые характерные черты более или менее законченной мысли. В детском творчестве это находит свое оригинальное воплощение. Например, в песне образное начало выражается в различных мотивах, мелодиях, передающих интонации радости, удивления, сожаления и т. д. В музыкально-ритмических движениях оно возникает под влиянием восприятия многих элементов музыкальной речи (мелодия, гармония, динамические, темповые изменения и т. д.). Дети творчески воплощают образы в движении, используя элементы танца, имитационные гимнастические движения, перестроения. Они выступают в качестве персонажей игры, подчеркивая их характерные черты, повадки. Иными словами, возникает музыкально-игровой образ. В игре на детских музыкальных инструментах (металлофоны, флейты, цитры и др.) дети импровизируют простейшие попевки, отдельные ритмические сочетания, вспоминая услышанные ими звуки — пение птиц, весеннюю капель, игру на пастушьей свирели и т. д.

В рисунке, лепке ребенок выражает свое отношение при образном воспроизведении какого-либо явления природы, бытового предмета. При этом используется рисунок, объемно-пространственные, свето-теневые построения, общая композиция. Дети почти не могут передать объемную форму, перспективу, разнообразие оттенков цвета при отражении в рисунке тех явлений, которые они наблюдают. Но они способны, в меру своих возрастных возможностей, самостоятельно замыслить сюжет, определить его композиционное решение, выбрать и согласовать наиболее выразительные для данного изображения цвета, найти форму движений персонажа. Возникает образное воплощение в рисунке, причем изображаемое всегда выражает отношение маленького «художника». Зло, в различных его проявлениях, изображается неприятным, темным, некрасивым. Добро награждается яркими красками, красивыми линиями. Так, образы сказочных персонажей Аленушки, Красной Шапочки передаются в рисунках светлой, красивой расцветкой, но изображения Змея Горыныча, ведьмы неопределенны, уродливы по своим очертаниям, тусклы, темны по окраске.

В словесном прозаическом творчестве встречаются образы различных явлений, животных, сказочных персонажей, героев. Язык ребенка, сначала засоренный излишними повторениями, примитивными словами, приобретает постепенно большую точность, образность. Дети старшего возраста находят выразительные слова для обозначения качеств личности, для описания ее действий. Характеризуя героев, они

пользуются эмоциональными средствами языка, применяют точные эпитеты, показывают действие в развитии, характеризуют героя в его поступках, во взаимоотношениях с другими. Иногда ребенок использует средства, характерные для народных сказок, например прием повторения, способ цепного построения, «сказочную» композицию.

Разумеется, такой стиль образного воплощения характерен для более старшего дошкольного возраста. Но и в самом раннем возрасте они стремятся к образно-художественному воспроизведению явлений жизни, хотя и применяют лишь отдельные простейшие элементы. Используя контрастные цвета, линию, ритм мазков, ребенок изображает падающий снег, красное солнышко и т. д. Конечно, все эти действия ребенка довольно скромны по своим проявлениям. Но они обогащают переживания, выявляют новые способности, активизируют многие психические процессы, иными словами — оказываются предпосылками творческих проявлений. Анализ детской продукции убеждает в том, что образное начало может возникнуть уже на самом раннем этапе художественной деятельности. Вот почему можно говорить о тех предпосылках, на основе которых и возникает творчество.

Как было показано, для этапа, предшествующего творчеству, важно накопление и обобщение жизненных впечатлений. Однако большее значение имеет способность к обобщению воспринятого, способность к отбору явлений, обогащение их новыми качествами. Это уже значительно сложнее. Кроме того, дети должны уже владеть определенными средствами выражения и изображения.

Переживания ребенка требуют выражения. В ранние годы его не смущает отсутствие способности к адекватному выражению своих эмоций. Основной мотив его деятельности — сам процесс выражения своих чувств. Несколько позже, однако, он активизирует сознательные поиски средств выражения. Возникает неудовлетворенность своей продукцией. Если взрослый приходит на помощь ребенку, помогая ему овладевать способами и приемами художественной деятельности, то этой неудовлетворенности ребенок может и не испытать. Вмешательство взрослого поможет формированию необходимых свойств ребенка. Осмысленность, которую вносит в творчество ребенка взрослый, отнюдь не нарушает самобытности детского воображения.

Советская психология не склонна преувеличивать ценные качества детского воображения, гипертрофировать его значение, придавать ему независимую роль. П. Блонский, например, указывает на такие недостатки детского воображения: вымысел малоинтересен, ребенок относится к нему некритически, он — раб своей фантазии. Отсюда он приходит к выводу о необходимости развития у детей чувства реальности, критического отношения к своей деятельности.

Нельзя недооценивать воспитательного значения богатого эмоциями творческого воображения детей. Мы говорили уже, что творческая деятельность проходит успешно лишь в условиях эмоциональной приподнятости, которая не снижается сознательными действиями.

В этом отношении существенное значение имеют исследования А. Леонтьева (1959), доказывающего, что в психологических предпосылках игры (близкой по своему характеру к детскому творчеству) элементов фантастики нет. Лишь сама игра рождает у ребенка воображаемую ситуацию. Так, палочка становится для него лошадью, но с нею нужно проделать ряд действий — именно это вызывает и активизирует воображение. Леонтьев пишет, что не воображение определяет игровое действие, но условия игрового действия делают необходимым и порождают воображение. Перефразируя эту мысль, можно сказать: не воображение порождает творчество, но действия, связанные с ним, развивают воображение. Следовательно, формируя детскую творческую деятельность, мы создаем предпосылки к возникновению творческого воображения.

Известно, что вопрос об интуиции — один из сложнейших в психологии. Сейчас есть основание говорить об известном сдвиге в изучении природы интуиции. По предположению Я. Пономарева (1967), решение задач не методом логических рассуждений, но неосознанным образом является интуитивным. Но этот побочный путь, по существу, построен на основе ранее неоднократно предпринимаемых решений. Интуиция сопутствует творчеству, в котором мы часто встречаемся с фактами открытия, возникающими как бы внезапно и неожиданно для самого художника. Интуитивность детского творчества обнаруживается в том, что чаще всего ребенок не предваряет раздумьем свои творческие действия. Случайность решения как существенный элемент интуиции занимает тут большое место. Возникающие ассоциации бывают часто очень отдаленными и уводят ребенка от выполнения существенного к побочному, второстепенному. Вот почему в рисунках детей, в их играх первоначальный замысел получает неожиданное решение, иногда очень свежее, интересное, но наивное.

Соотношение сознательного и интуитивного довольно своеобразно в каждом конкретном случае. Интуиция становится богаче, если дети верят в реальность воображаемых ситуаций, если они действуют «в образе». Очевидно, для этого явления безразличной оказывается также и специфика различных видов деятельности. Так, в песенном творчестве процесс более «свернут» во времени.

Рассматривая проблему детского продуктивного творчества, надо учитывать вопрос о сочетании оригинальных и подражательных действий. Вопрос этот дискуссионный как для нашей, так и для зарубежной педагогики.

Воспитательное значение художественного творчества легко осознается, когда говорят о его роли в развитии таких качеств, как инициативность, активность, самостоятельность детей. Уже в постановке творческих задач требуется инициативность. Активность отличает тех, кто постоянен в творческих усилиях, настойчив в попытках найти различные способы выражения и изображения, кто испытывает стремление к достижению определенных результатов.

Конечно, все эти признаки имеют непосредственное отношение и к детскому творчеству. Иначе дело обстоит с подражательностью. Если при обучении некоторым новым навыкам ее роль очевидна, то в деле формирования художественного творчества значение ее носит двойственный характер. Если, например, у субъекта развиты воображение и изобретательность, то он меньше прибегает к подражанию. Путь к совершенствованию мастерства может лежать и через подражание подлинным образцам искусства.

Советская психология признает большое значение подражания в формировании личности человека. Специальное исследование по выяснению роли подражания в формировании произвольных движений провел А. Запорожец со своими сотрудниками. Он строит исследование на основе положений И. Сеченова (1952), рассматривающего подражание как сложный и многогранный процесс. Первая фаза характеризуется предварительной ориентировкой — прослеживанием тех действий, которые являются как бы «меркой для подражания». Далее предполагается, что субъект путем проб координирует свои движения таким образом, чтобы максимально приблизиться к «мерке».

Однако исследуемая нами деятельность носит очень своеобразный характер и отличается от обучения по своим целям, мотивам, содержанию, конкретным задачам, условиям формирования и результатам. В первом случае речь идет о передаче детям знаний и навыков. Мотивы деятельности направлены на их активное усвоение. Подражание определяется иногда как следование образцу, показанному воспитателем (например, при обучении пению). Во втором случае мотивы деятельности также направлены на поиски определенных результатов (продуктивное творчество), но они могут быть достигнуты лишь путем самостоятельных и инициативных решений. Роль подражания при этом оказывается более сложной.

На примере пения можно убедиться, сколь специфична мотивация и при песенном творчестве. Наглядное обучение пению опирается на слуховое восприятие ребенка. Воспроизведение звуков по слуху требует от детей развитой подражательности. Различение высоты звуков, а затем воспроизведение их является характерной особенностью того двухфазного процесса, о котором писал Сеченов. Он подчеркивал инстинктивную звукоподражательность, свойственную ребенку, и говорил, что выясненный в сознании звук или род звуков служит для ребенка меркой, к которой он подлаживает свои собственные звуки и как будто не успокаивается до тех пор, пока мерка и ее подобие не станут тождественными. Ребенок подражает услышанным звукам и начинает в них ориентироваться. По мере развития речи, мышления эта инстинктивная звукоподражательность приобретает все более произвольный характер. Ребенок самостоятельно подлаживается к звукам, и в результате неоднократных проб пение его становится адекватным показу. Роль подражания в песенном творчестве носит несколько иной характер. Прямое следование образцу противоречит тут

творческим задачам. Если изменились мотивы деятельности, если они направлены на создание новой продукции, то и подражание должно быть тут иным. Можно предположить, что в этом случае нужно вести ребенка от прямого подражания к косвенному и учить его видеть в образце обобщенные способы действий.

Приведем пример к этому положению. Ребенку предлагается спеть свою мелодию на задуманный текст. Если дать в качестве образца исполненную педагогом песню, а потом предложить сочинить свою, то подтекст этого задания будет таков: сочини так же, как и я, но песня должна быть другой. Что же будет означать «сочини так же, как и я»? Очевидно, надо сохранить общий характер мелодии (текст остается тем же), спеть, оставаясь в той же тональности (при условии, если прозвучало соответствующее вступление — настройка в определенной тональности); сохранить определенную форму, соответствующую объему текста; найти музыкальный ритм, соответствующий ритму литературного текста. Следовательно, ребенок по условиям задачи меняет мелодию, но соблюдает определенные способы ориентировки в музыкальных явлениях. Таким образом, особенно ярко сказывается здесь функция именно первой фазы (по Сеченову), хотя это не означает, что в этих действиях нет элементов второй фазы: ребенок не просто подравнивается к точной «мерке», но ориентируется в способах действий.

И наконец, последний вопрос: не помешают ли все эти усилия в процессе решения творческих задач созданию атмосферы увлеченности, столь необходимой для детей в этой деятельности?

То своеобразное переживание, которое именуется обычно вдохновением, выражается у детей в форме особого эмоционального подъема. Дети способны увлеченно и самозабвенно заниматься доступными им видами творчества. Конечно, у них нет еще длительности и глубины концентрации всех психических сил, направленных на реализацию задуманного, но уже выступают склонности к рисованию или пению, словотворчеству или танцу. Процесс творчества детей характеризуется определенными чертами. Прежде всего увеличивается объем внимания во время творческой деятельности. То, что их увлекает в любимой художественной деятельности, возбуждает у них желание длительно заниматься ею. Этот факт можно объяснить только особой увлеченностью. Поэтому другой характерной чертой детского творчества можно считать сосредоточение многих психических сил ребенка. Состояние эмоциональной увлеченности напоминает в своих зачаточных формах вдохновение зрелого художника.

Творчество, как говорилось выше, всегда взаимосвязано с трудовыми усилиями. Труд направлен тут на поиски сюжета, темы, на отбор средств выражения, на «отделку» продукции. Каждая ступень деятельности, каждый ее этап требуют особых трудовых усилий.

Все это позволяет нам провести известную аналогию между художественным творчеством в его развитом виде и детскими творческими проявлениями. В обоих случаях можно наблюдать известную этап-

ность действий. Существует сходство (хотя и очень отдаленное) сопутствующих переживаний. Разумеется, все процессы дифференцированы по своему содержанию, характеру, силе. Главное же отличие заключается в том, что ребенок, предоставленный самому себе, не способен в полной мере выявить свои природные задатки; «вмешательство» взрослого определяет успех творческого развития ребенка (при условии тщательно продуманных способов и большого такта).

Сравнительный анализ структуры творческих процессов (в их генезисе и в их развитой форме) подводит нас к рассмотрению следующего вопроса: какой характер деятельности надо сформировать у ребенка, чтобы подготовить его к продуктивному творчеству?

Творчество, как мы говорили, характеризуется двумя показателями. Оно должно представлять общественную ценность и давать совершенно новую продукцию. Соответствуют ли этим критериям детские рисунки, стихи, попевки, рассказы? Конечно, о полном соответствии говорить тут не приходится, однако общественно-педагогическая ценность творчества детей очевидна. Ребенок выявляет свое понимание окружающего, свое отношение к нему, и это помогает раскрыть его внутренний мир, особенности его восприятия, представлений, интересов и способностей. *В своем художественном творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих — новое о себе.* Все это позволяет говорить о правомерности распространения понятия творчества на деятельность ребенка, ограничив его, однако, словом «детское» и отметив условный характер его применения¹.

Таким образом, детское художественное творчество можно рассматривать как в связи со зрелым искусством, так и в смысле педагогически обусловленного явления. В целом же теоретические положения о генезисе художественного творчества в дошкольном детстве, об особенностях его образного начала, о сопутствующих психических процессах подвели нас к необходимости решить следующие задачи:

выявить особенности возникновения художественного образа в деятельности детей на самых ранних этапах;

проследить процесс развития художественных образов в музыкальном, изобразительном, литературном творчестве;

охарактеризовать индивидуальные проявления детей различных возрастов;

пронаблюдать некоторые процессы, сопутствующие творческим переживаниям детей;

разработать критерии качества художественного творчества детей.

¹ Термин «детское творчество» применяется преимущественно к детям старшего дошкольного возраста. Но и на более ранних этапах (у детей 2—5 лет) возникают предпосылки к продуктивному творчеству. Под предпосылками мы понимаем возникновение элементов художественно-образного воплощения в рисунке, игре-драматизации, рассказе, песне.

Результаты решения этих задач освещены в последующих главах, обобщающих материалы отдельных исследований. Но уже сейчас можно сделать следующие общие выводы.

Генетической основой возникновения детского художественного творчества является игра, направленная на активное освоение детьми окружающей жизни, а также сенсорная ориентировка в сфере музыкальных звучаний, выразительных слов, движений, цветовых сочетаний, пространственных отношений, что позволяет детям выявить свое отношение к окружающему миру.

В детской деятельности художественные образы не выступают в их системных связях как результат создания произведения в целом. Они не могут быть созданы детьми, у которых нет должного уровня качества восприятия, обобщения и владения художественными средствами. Но уже в дошкольном детстве ребенок способен выражать свое отношение и изображать в художественно-образной форме поведение, характер, действия персонажей в своих рисунках, играх-драматизациях и т. д. Дети, особенно младшего возраста, характеризуют лишь отдельные явления, часто лишь отдельные персонажи, а порой лишь некоторые их элементы и устанавливают между ними самые простейшие взаимоотношения.

Процесс творчества может приобрести развернутый характер (замысел — поиски художественных средств — воплощение), хотя порой процесс этой деятельности отличается быстротой, при которой как бы стираются во времени грани между замыслом и воплощением. Это явление зависит во многом от конкретного вида творческой деятельности, от индивидуальных и возрастных особенностей детей. Например, игры-инсценировки, рисунки сопровождаются отчетливо выявленным замыслом, поисками разнообразных средств, стремлением «отделать» свою продукцию. Развернутый ход творческого процесса характерен для детей более старшего возраста. Младшие дети оказываются во власти ситуативных положений. Только что изображенное в движении, в рисунке вызывает новое толкование и побуждает к изображению многих явлений.

Индивидуальные творческие проявления отмечены большой дифференцированностью. Некоторые дети легко и быстро осваивают способы творческих действий и достигают очень хороших результатов. Их возможности как бы перекрывают возрастные границы. Важно создать оптимальные условия для их развития. Обнаруживалось, однако, что все без исключения дети с радостью включаются в созидательную деятельность. В условиях массового воспитания нас интересует не профессиональная подготовка, а всестороннее и активное художественное развитие ребенка. Еще не раскрытые предпосылки к творчеству должны быть выявлены и развиты у всех.

Психические процессы, сопутствующие творчеству детей, отличаются известной противоречивостью. Но это обстоятельство не тормозит, а является скорее активизирующим началом. Так, деятельность

творческого воображения успешно сочеталась с подражательностью, а интуиция — с сознательными поисками художественных средств. Это может быть объяснено тем, что деятельность воображения опирается обычно на прошлый опыт, который мог быть усвоен и путем подражания.

Анализируя детскую продукцию, наблюдая за ребенком в процессе действий, мы поняли, что не во всех случаях эти действия можно отнести к творческим.

Мы определили критерии, которые показывают наличие творческого начала в художественной деятельности детей.

Были выделены три группы показателей, по которым оценивались: а) отношения, интересы, способности детей, проявляющиеся в художественном творчестве; б) способы творческих действий; в) качество детской продукции.

Вот показатели, характеризующие отношение детей к творчеству, их интересы и способности:

искренность, правдивость, непосредственность переживаний;

увлеченность, захваченность деятельностью — качество, способствующее активизации волевых усилий при достижении творческой цели;

изменение мотивов деятельности, доставляющей детям удовольствие своими результатами;

возникновение потребностей, интересов к творчеству в связи с различными видами художественной практики;

развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется прошлый опыт;

способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства, в условные ситуации;

специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задания.

Показатели качества способов творческих действий:

дополнения, изменения, вариации, преобразования уже знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов; применение известного в новых ситуациях;

самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задания;

нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно, самостоятельность и инициатива в применении их;

быстрота реакций, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях;

подражание образцу, но применение его при воплощении новых образов;

нахождение своих оригинальных приемов решения творческих заданий.

Показатели качества продукции детского художественного творчества:

нахождение адекватных (соответствующих) выразительно-изобразительных средств для воплощения доступных и различных художественных образов в рисунке, игре-драматизации, рассказе и т. д.;

индивидуальный «почерк» детской продукции, своеобразие манеры исполнения и характера выражения своего отношения;

соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям.

Глава 3 РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ

Теорией и практикой дошкольной педагогики уже доказано, что художественное воспитание и развитие ребенка успешно осуществляется путем обучения. Обучение — это экономная и эффективная деятельность. Но в этой главе речь пойдет о формировании продуктивного творчества, которое можно рассматривать как другую важную сторону художественного воспитания.

Говоря о правомерности существования обоих видов деятельности, Б. Теплов отмечал (1947), что чисто учебная работа должна иметь место в художественном воспитании. Количественно она может даже преобладать над собственно «творческой», но она не должна быть единственным видом работы, в особенности на первых ступенях художественного воспитания, когда закладываются основы отношения к искусству. Всякую активную творческую деятельность следует рассматривать как «умение», требующее определенного усвоения, что относится и к развитию восприятия.

Здесь признается необходимость и полезность двух видов художественной деятельности — учебной и творческой. Тот факт, что они обособлены, свидетельствует об их очевидной самостоятельности. Вместе с тем творчество требует усвоения определенных знаний. Выделение общих и отличительных черт этих двух видов деятельности поможет точнее определить путь формирования творчества.

Стремясь дифференцировать понятия учения и творчества, следует выяснить:

что усваивает ребенок путем учения и путем творчества;

в чем своеобразие руководства педагога, когда он применяет приемы обучения и творческие задания.

Рассмотрим сначала вопросы обучения как средство художественного воспитания и развития.

Художественный опыт человека сложился в процессе общественной практики. Постепенно, прислушиваясь к интонациям человеческой речи, звучанию природных явлений, присматриваясь к формам, цвету предметов, человек осваивал их не только практически, но и эстетиче-

ски. В настоящее время сложился целый фонд художественных произведений, отвечающих воспитательно-образовательным целям. Есть определенные эталоны, на которые ребенок при помощи взрослого ориентируется в своих действиях. Простейшая исполнительская практика детей и приобретенные навыки восприятия подготавливают их к некоторым первоначальным обобщениям. Возникает реальная возможность выделить и обосновать образовательные сведения, которые ребенок может и должен усвоить. Определяется необходимый объем знаний, умений, навыков, который используется детьми в целях художественного образного воплощения в рисунке, танце, игре-драматизации и т. д. А. Усова, разработавшая теорию дошкольной дидактики, отмечала, что существуют различные связи между обучением и развитием. В зависимости от принципиального подхода к этому вопросу определяется и практика обучения. Одни рассматривают обучение лишь как вспомогательный элемент в процессе развития ребенка. Другие считают, что оно способно констатировать имеющийся уровень развития детей. И наконец, третьи утверждают, что обучение управляет развитием. Эта точка зрения принимается и нами как исходная при определении характера дошкольной дидактики.

Обучение является отнюдь не механической передачей знаний и умений детям. Это двусторонний процесс. Передавая всем детям определенные знания, навыки, педагог никогда не забывает, что художественные возможности детей строго дифференцированы. Важно создать оптимальные условия для каждого ребенка, воспитывающегося в коллективе. Заботясь о качестве педагогических методов и приемов, следует всегда учитывать реакцию детей на процесс обучения. О результатах художественного обучения можно судить не только по тому, что ребенок правильно и выразительно спел, нарисовал, прочитал стихотворение, но и по тому, возник ли у него интерес к этому занятию, готов ли он к самостоятельной деятельности, ощущает ли недочеты своего исполнения, способен ли преодолевать их.

Активизация обучения идет в следующих направлениях. Прежде всего важное значение придается формированию эстетического отношения детей к произведениям искусства. Эстетические переживания влияют на моральный облик, обогащают духовный мир. Одной из самых трудных, но важных задач вместе с обучением технике танца, пения и рисунка является обеспечение эмоционального отношения детей к своей художественной практике. Обучение само по себе не противоречит эстетическим переживаниям детей.

Не менее важной задачей является образное познание действительности, которое приближает ребенка к реалистическому характеру отражения своих переживаний в рисунках, игре-драматизации, пении. Например, дети 2 лет воспроизводят краской крупные и мелкие пятна. Крупные пятна они трактуют как следы медведей, а мелкие воспринимают как следы зайчиков. Эти ассоциативные образы неустойчивы, они придают рисунку детей реалистический характер.

Формирование художественного восприятия, направленного на вслушивание в звуки певческой и поэтической речи, на самостоятельное обследование предметов, их форм, на различение их свойств, также активизирует обучение. Здесь происходит развитие художественно-сенсорных способностей. Так, в процессе обучения рисованию дети смешивают цвета, комбинируя их в привлекательные сочетания. Они отмечают форму предмета, сопоставляют ее с наиболее подходящей геометрической фигурой, варьируют ее при изменении пропорций и положений. Все это приводит к более правильному, выразительному изображению, к возникновению художественного образа. Творческое воображение помогает ребенку многое менять под влиянием возникающего у него замысла. Развитие музыкально-сенсорных способностей при обучении пению, игре на музыкальных инструментах также помогает ребенку активнее вслушиваться в звуковысотные, ритмические, тембровые и динамические отношения. Дети проверяют правильность своих интонаций, обнаруживают ошибки, исправляют их. Воспитатель привлекает их внимание к различным свойствам музыкальных звуков и их сочетаний, ассоциируя эти понятия с определенными пространственными представлениями (выше-ниже, длиннее-короче). При этом всегда подчеркивается выразительное значение музыкальных звуков. Подобное развитие побуждает детей и к самоконтролю, и к автодидактизму. Стало быть, подобный характер обучения побуждает ребенка к самостоятельной деятельности. Активное обучение подводит детей к возможности самовыражения, самообучения, самоконтроля своих действий. Следовательно, термины «самовыражение», «саморазвитие», часто употребляемые в дошкольной педагогике многих стран, понимаются нами как педагогически обусловленное явление.

Внешнее педагогическое воздействие находится в тесных, динамичных взаимосвязях с процессом обучения. Складывающиеся интересы, способности выступают уже как предпосылки к возникновению творчества. Здесь возникает такой вопрос: если обучение ведет к развитию творческих способностей, то нужно ли в этом случае стимулировать собственно художественно-творческую деятельность детей? На этот вопрос следует дать положительный ответ, ибо творчество предоставляет детям новые возможности для развития.

Рассмотрим же пути формирования художественного творчества. Они весьма своеобразны и лишены той обычной выстроенности, которая характерна для процесса обучения. Особенно сильно проявляется здесь вариативность педагогических условий, выдвигающая перед ребенком новые условия. Особое значение придается тут и индивидуальному подходу к детям.

Процесс творчества у мастеров искусства, как уже говорилось, складывается из нескольких этапов. Можно предположить, что возникновение творческого начала в детской художественной практике также носит поэтапный характер. Перейдем к рассмотрению этих этапов и к характеристике педагогической деятельности.

На первом этапе роль педагога заключается в организации тех жизненных наблюдений, которые влияют на детское творчество. Если ребенку предстоит отражение жизненных впечатлений в рисунке и сказке, в песне и игре-инсценировке, то его надо учить прежде всего образному видению окружающего. Под этим последним мы понимаем восприятие, приобретающее эстетическую окраску. Здесь важно ясно представить себе, что же именно выступает перед ребенком в качестве объекта воплощения, каковы характер и направленность его восприятия.

В детском саду ребенка знакомят с достаточно широким кругом общественных и природных явлений. Это расценивается как источник «питания» творчества. Но в данном случае наши задачи более ограничены. При отборе наблюдаемых объектов исходят из реальной возможности отражения их в рисунках, сказках и песнях, из уровня владения детьми различного возраста изобразительно-выразительными средствами. Например, в исследовании Т. Казаковой были выдвинуты задачи развития пространственно-двигательного, цвето-светового и линейно-графического образов. В первом случае вызывались ассоциации с такими явлениями, как длинная дорожка, по которой идут ножки (цветовые пятна — «шаги» на полоске), капающие сосульки, падающий снег. При решении задач цвето-светового образа наблюдались огоньки в окнах домов, цветные игрушки на елке (аппликации «домов» делал педагог, «огоньки» рисовали дети). В таком же плане формировался и линейно-графический образ. Конечно, наблюдения следует вести не перед самым рисованием, сочинением сказок и т. п. Они набираются «впрок» в опыте восприятия ребенка. Но педагог всегда предусматривает свои задачи, возбуждая ассоциации с жизненными явлениями.

Образное видение понимается широко, шире, чем зрительное видение. В детских сочинениях возникает измененная воображением картина. Поэтому и восприятие должно отличаться определенными качествами. Прежде всего оно должно быть целостным, ребенок должен рассматривать явление не изолированно, но в его многосторонних связях. Это воспитывает у него умение находить соотношение между различными предметами и явлениями.

Предполагается также не только целостный, но и дифференцированный подход. Для наблюдения выделяются отдельные качества (цвет, формы, звуки). Одновременно в импровизациях детей становится возможным обратить их внимание на выразительность художественных средств. Ребенок начинает понимать, что различные явления можно выразить, лишь меняя характер мелодических интонаций, сочетание красок в рисунке, ритма в стихах, в декоративных изделиях. Способность образного воплощения жизненных впечатлений имеет существенное значение для детского творчества. Вряд ли надо доказывать, что содержание рисунков, музыкальные игры, рассказы, сказки, игры-драматизации строятся на основе целостного восприятия жизненных явлений, а также дифференциации их свойств и качеств.

Наблюдения детей могут помочь развитию комбинаторных способностей. Важно, чтобы они увидели, что некоторые явления могут быть изменены и преобразованы. Воспринимая это, дети способны уже выискивать желаемые изменения, видеть художественные качества предметов. В процессе своих наблюдений дети не только «созерцают» окружающее, но и пытливо ищут способы его преобразования. Именно на это же и должен направлять их воспитатель.

Эти особенности детского восприятия имеют важное значение для последующего успешного развития их творчества. Они тесно связаны с социальными и национальными представлениями. Организуя наблюдения детей, воспитатель устанавливает соотношения между общественным окружением и национальными традициями, которые находят выражение в искусстве и эстетике быта, в памятниках старины и трудовом укладе. Так, жизнь в ее разнообразии служит источником творчества детей, которое, в свою очередь, знакомит нас с их замыслами и представлениями.

В деле обогащения восприятия детей особую роль играет искусство. Прежде всего оно выступает как яркое, запоминающееся явление, побуждающее ребенка к сопереживанию. Помимо общих требований к искусству (активно формирующему чувства и мысли детей) в наших исследованиях установлены критерии отбора произведений со специальных, более конкретных позиций. Так, при формировании детского творчества используется русский песенно-игровой фольклор. Он характеризуется коллективностью и синтетичностью действий (слово, мелодия, движения слиты вместе), импровизационностью. Действенность литературного текста, сказочность образов, присущая им юмористичность, напевность, выразительный ритм речи, форма запева-припева — все это побуждает детей к инсценированию, внесению творческих элементов в процесс исполнения.

Таким образом, произведения искусства способны выполнять важнейшие функции: они помогают ребенку острее чувствовать прекрасное в жизни, обогащают мир его душевных переживаний. Вместе с тем они способствуют зарождению художественных образов в его творчестве. Исследования показали связь между восприятием и деятельностью, творчеством и развитием художественных способностей.

Данный этап формирования детского художественного творчества назван первым условно. Он всегда предшествует самой творческой деятельности, однако развитие восприятия, накопление художественного и жизненного опыта тесно связаны с последующей художественно-творческой деятельностью детей.

Второй этап — собственно процесс детского творчества, который непосредственно связан с возникновением замысла, с поисками художественных средств.

Процесс детского творчества не очень развернут во времени. Творческий акт проходит тут «на одном дыхании». Ребенок дает быстрый разряд своим чувствам и, по мнению Л. Выготского, «творит в один

прием». И все же, как бы ни был короток этот прием, в нем есть определенные грани, как бы завершающие какую-то часть выполненного, и каждая из этих частей требует особого подхода.

Возникновение замыслов у детей проходит успешно, если создана установка на новую деятельность («Сами придумаем новую игру, песню, рассказ» и т. д.). Дети должны быть введены в воображаемую ситуацию («Что было бы, если бы..?»). Важно учитывать потребность детей в творческой активности, помочь им осознать ближайшую задачу их новой деятельности.

Наибольшую трудность представляет создание радостной атмосферы, полной интересных, иногда неожиданных переживаний, которая необходима для успешного осуществления ребенком творческой деятельности и обеспечивает внутреннюю потребность самовыражения в творчестве.

Нужно обеспечить вариативность ситуаций, в которых ему предстоит действовать, ибо это активизирует его мыслительную деятельность. Для формирования творчества важно время от времени изменять условия, сочетать индивидуальные и коллективные работы. Например, ребенок доволен своим рисунком, но коллективная работа на развернутом листе доставляет ему особое удовольствие. Общие усилия, направляемые на достижение цели, приносят детям много радости. Все это расширяет рамки творческих проявлений, и деятельность становится активной.

Особое значение для формирования творчества на этом этапе приобретает освоение ребенком способов сенсорного обследования материалов, которое заключается в освоении детьми формы, цвета, качества материала, движения в танце, звуков музыкального инструмента, слова, интонации. Чем шире окажется ориентированность детей в самых разнообразных свойствах предметов и явлений, тем жизненнее и образнее творчество. Обследуя формы, звуки, ребенок не только познает их свойства, но и как бы изучает их возможности.

Возникновение замыслов побуждает детей к поискам средства их воплощения. Происходит взаимодействие ребенка с «материалом», необходимым ему для художественного выражения (краски, глина, интонации, слова и т. д.). В музыкальных играх-драматизациях дети ищут образные, характерные движения персонажей, комбинируют элементы танца, имитируют характерные повадки животных, птиц. В пении появляются выразительные мелодические интонации, несложные мотивы, дети импровизируют простейшие мелодии и ритмы. В лепке, в рисунках, в конструктивной деятельности с природным материалом дети ищут линейные контуры, форму, ритм, колорит, композицию и т. д. В словесном творчестве они стремятся найти слова в их выразительном сочетании, разнообразные эпитеты, ритм прозаической речи, композицию рассказа и т. д.

В результате детских самостоятельных поисков появляется композиция: рисунок, лепка, песня, стихи, игра-драматизация. В старшем

возрасте ребенок способен уже планировать свою творческую деятельность. В зависимости от этого видоизменяется и характер педагогических воздействий. Педагоги проверяют уровень развития достигнутого в процессе обучения; если он недостаточно высок, то педагоги активизируют усвоение детьми нужных навыков.

Роль искусства развивается, речь идет уже не только о побуждении к творческому акту. В искусстве рукой зрелого мастера трансформируются явления жизни, в них подчеркивается наиболее типичное, характерное. Перед ребенком жизнь выступает в художественно преобразованном виде, и это еще больше обогащает его. Заботясь о высоком качестве произведений искусства и применяя их в воспитании детей, мы достигаем определенных результатов в их творческом развитии. Важно привлечь внимание ребенка к собственно художественному воплощению. Это уже достаточно сложное задание.

Роль искусства зачастую подвергается сомнению отнюдь не из-за недооценки его, а в силу справедливого опасения, что показ произведений, сопутствующий детскому творчеству, может приглушить его. Зрелое творчество отличается обобщениями, мастерством формы, что детям недоступно. В искусстве взрослого важно его выражение чувств и мыслей. Разве знакомство с этим не будет глушить самостоятельных поисков ребенка, не приведет его к неумелому копированию?

Но здесь возникает такой вопрос: как повлиять посредством музыки, рисунка, сказки или песни на усвоение детьми способов выразительно-изобразительного воплощения?

Известно, что при обучении рисованию механическое воспроизведение образца развивает стереотипный стиль художественного мышления. Исчезает выразительность изображения.

При постановке этого вопроса больше всего надо бояться вульгаризации. Надо помнить, что искусство воспринимается целостно, в комплексе всех своих выразительно-изобразительных средств. Вместе с тем в отдельных произведениях отчетливо выступают те средства, которые наиболее ярко выражают замысел художника или композитора. Вспомним, какое значение приобретает колорит на полотнах М. Сарьяна, какой впечатляющей силой отмечен жесткий, тупой, маршеобразный ритм в теме фашистского нашествия в Седьмой симфонии Дм. Шостаковича. Для выражения радостных или печальных переживаний художник пользуется определенным сочетанием красок, определенным характером рисунка, композитор — тем или иным сочетанием выразительных средств мелодии, гармонии и т. д.

Влияние искусства на формирование детского творчества, очевидно, следует искать в тех обобщенных средствах, к которым прибегают авторы. Под последним мы понимаем общую манеру воплощения (в звуках, в красках) художественных образов в соответствии с их содержанием. Дети получают первые представления о том, что различное сочетание красок, формы, звуков способно по-разному выразить и изобразить некоторые явления. В рисунках можно передавать выразитель-

ные позы, общение персонажей между собой. Песня может быть печальной, в медленном темпе, и дети ощущают ее склад, отдельные запоминающиеся интонации. Ребенок не повторяет в точности композицию картины, мелодию песни. Он передает ее общий характер, не воспроизводя доподлинно всех их средств. К тому же показ образов-произведений может быть отсрочен по времени от детских сочинений на эту же тему. Тогда уже нет условий для копирования.

В целом же опыты подтверждают наше предположение о возможности применения произведений искусства в качестве образцов для обогащения творческого опыта ребенка.

Для того чтобы ребенок непринужденно и свободно выражал себя в творчестве, он должен владеть хотя бы простейшими художественными средствами. Задача взрослого — помочь ему в этом. Путем определенного отбора произведений мы нашли возможность остановить внимание ребенка на каком-либо одном изобразительно-выразительном средстве. Это, конечно, не означает, что данное средство предлагается детям в отрыве от всех других, однако благодаря повторным встречам с одним и тем же явлением, например с колоритом, ребенок учится находить лучшие сочетания красок.

Способы применения и использования произведений искусства при формировании детского творчества весьма разнообразны. Использование образцов отнюдь не сводится к их слепому копированию; оно стимулирует обогащение восприятий, углубляет художественное познание жизни, сообщает ребенку о наиболее ярких и выразительных способах изображения.

Однако все охарактеризованные нами педагогические условия влияют на формирование детского творчества лишь косвенным образом. Ясно, что ограничиваться этим нельзя. Необходимы более активные пути формирования творчества. Мы имеем в виду творческие задания. Сам по себе этот термин не является новым: он имел применение в методической литературе. Принципиально новым, однако, является то, что творческие задания рассматриваются нами в определенной системе, в определенной последовательности и соотносятся с переживаниями каждого ребенка или группы детей, объединенных общими интересами.

Творческие задания ставят детей перед необходимостью самостоятельно комбинировать, импровизировать, создавать новое произведение. Назначение их заключается и в том, чтобы вызвать строй соответствующих чувств, готовность к поискам новых способов действий, они должны помочь ребенку «войти» в воображаемую ситуацию.

Термин «творческие задания» как бы заключает в себе два противоположных компонента. Действия детей можно назвать творческими, так как предполагается, что ребенок проявляет чувство нового при использовании прошлого опыта, находит вариативные решения при выполнении знакомых заданий, обнаруживает способности, позволяющие ему выполнить задание в незнакомой ситуации.

Однако заданиями они названы потому, что тут предполагается еще не абсолютно самостоятельное творчество, но творчество с участием взрослого, который организует среду, условия, материалы, создает ситуации, побуждает детей к творческим действиям.

От личности взрослого, его увлеченности, способности участвовать в сотворчестве с детьми зависит успех этой сложной, но очень интересной работы. В дальнейшем дети будут способны действовать по собственной инициативе.

Содержание заданий усложняется в зависимости от этапов формирования творчества.

Покажем это на конкретных примерах наших исследований, которые были объединены общей задачей — вызывать творческие проявления детей в процессе поисков средств образного воплощения.

Мы предположили (и это впоследствии подтвердилось), что можно отбирать такое содержание жизненных явлений, в изображении и выражении которых особую роль выполняет то или иное средство (ритм, краска, интонация и т. д.). Это позволило наметить примерную последовательность в усвоении основных средств.

Обоснование отбора жизненных явлений и средств их выражения делалось с искусствоведческих (учитывалась специфика каждого вида искусства) и педагогических (учитывались возрастные особенности детей) позиций. Для младших детей мы вначале отобрали жизненные явления, которые могут быть выражены ритмическим движением (падает снежок, идет дождь и т. д.). Это наиболее доступное средство направлено на изображение пространственно-двигательной характеристики образа. Следующий этап был посвящен нанесению цветowych пятен: дети чувствовали уже, что цвет может выразить различные явления жизни. Дальнейший путь связан с формированием тех компонентов образа, которые выражаются линейно-графическими средствами (растет трава, прокладываются дорожки и т. д.).

У детей старшего возраста формирование образности в рисунке мы начинали с использования колорита, сочетания оттенков, цветов, которые придают изображаемому различное настроение. Далее дети усваивали способы выражения образов путем использования формы, позы, очертания фигуры, жеста, затем передавали действия, характер персонажей. Последний этап — нахождение композиционных построений и использование ритма для передачи уже целостной картины.

Разные средства выразительности применяются в различных видах музыкального творчества. В песне чувства и мысли выражаются мелодическими интонациями. В игре развитие музыкально-игрового образа связано с усвоением детьми средств музыкального ритма и его проявлений, а также средств выразительно-образного движения.

На втором этапе они уже применяют отдельные певческие интонации, выражающие сочувствие, радость, а также элементы музыкально-игрового образа. Музыкальное творчество старших детей изучалось на песенном и музыкально-игровом материале, который требует

образного воплощения уже более сложными музыкальными средствами. Песенное творчество формируется поэтапно; каждый из этапов объединяет серию творческих заданий, подчиненных одной теме. Первая из них — импровизация звукоподражаний: дети сочиняют несложные попевки, ассоциируя их с жизненными явлениями. Они подражают реальному жизненному звучанию (гудок парохода, пение кукушки, игра на инструменте и т. д.). Следующая серия — так называемые «музыкальные вопросы и ответы». Педагог поет свой «вопрос» (запев песни), а дети импровизируют «ответ», заканчивая мелодию. Третья серия — сочинение попевки контрастного характера. Дети уже выражают свои чувства в музыкальных образах. Следовательно, динамика развития песенного творчества идет от попевок, отдельных интонаций к простейшим целостным композициям.

Формирование творчества в музыкально-ритмической деятельности идет по линии усложнения музыкально-игрового образа. Наиболее легкие творческие задания связаны с действиями отдельных персонажей. Сначала усваиваются способы передачи однотипных характерных движений, а затем уже действия этих персонажей в определенном развитии. На следующем этапе выступает взаимодействие нескольких персонажей. Третий этап посвящен формированию способов творческих действий детей в связи с самостоятельным построением ими музыкальной игры, композиции ее эпизодов, сквозного развития музыкально-игрового образа.

При формировании словесного творчества на подготовительном этапе старшие дети учились выделять действия, поступки героев, через которые раскрывались их характерные черты и взаимоотношения. На следующем этапе перед детьми ставилась задача освоения композиции рассказа. С этой целью они придумывали окончание рассказа по данному началу, начало рассказа по данному окончанию и т. д. Одновременно усваивались принципы соблюдения последовательности рассказа. Позднее детей подводили к тому, что один и тот же замысел может получить различное сюжетное и композиционное развитие.

В театрально-игровой деятельности решающее влияние на развитие творчества оказывало усвоение детьми способов образной выразительности (интонации, мимики, жестов, позы, походки) в постепенном усложнении.

Итак, поэтапное формирование позволяет обеспечить динамику развития художественно-образного воплощения замысла доступными детям средствами.

Особую важность, однако, имеет тут индивидуальный характер творческих проявлений детей. Недопустима любая нивелировка. Схематизм и трафаретность в методах губительны для развития творческих способностей.

Творческие задания приобретают различный характер и в зависимости от возрастных особенностей детей. Уже в период дошкольного детства индивидуальные творческие реакции отличаются по яркости,

силе, направлению. Они как бы «перекрывают» подчас возрастные границы, и поэтому едва ли следует стремиться к строгому ограничению определенных способов творческих действий на каждом возрастном этапе ребенка. Здесь следует лишь придерживаться принципа усложнения произведений искусства, влияющих на детское творчество, принципа изменения, усложнения содержания творческих заданий и т. д.

Дети младших возрастов не в состоянии создавать какую-то цельную композицию, устанавливать связь между ее отдельными компонентами, применять комплекс выразительно-изобразительных средств. Но принципиально важно, чтобы они с раннего детства умели передавать, допустим, образы «летающего снега» (ритм расположения красочных пятен на рисунке), «легкого дождя» (отрывистые, равномерные звуки металлофона) и т. д. Они должны чувствовать за различными признаками художественных средств их выразительное значение.

Наконец, творческие задания являются своеобразной формой демонстрации меняющихся (по сравнению с обучением) взаимоотношений взрослого и детей. Они действуют как бы на равных правах. Здесь творческие задания сводятся иногда к показу детям процесса творчества: дети наблюдают за тем, как рисует взрослый, слушают его рассказ, его инсценировку и т. д. Иногда педагог частично решает какие-то более сложные задачи, а затем уже дети заканчивают композицию.

Знаменателен в этом смысле пример Л. Толстого, обучавшего крестьянских детей писать сочинения. Им удавалось успешно включаться в творческую деятельность только тогда, когда Толстой сочинял при них. Это — принципиально важное наблюдение! Его значение сводится к верному определению тех сторон творческого процесса, которые могут и должны быть показаны педагогами. Л. Толстой говорил о том, что в сочинении важно овладевать «механизмом дела»: выбором образа, нахождением слова для его выражения, установлением его места в общем сочинении, соединением мысли в определенной последовательности и, наконец, овладением техникой записывания своих мыслей. Ко всему этому Л. Толстой приучал детей постепенно. Сначала он искал сам, затем предлагал детям находить конкретные образы, облекать их в слова. Далее он приобщал детей и к другим творческим действиям. Именно таким образом и способствовал гениальный писатель формированию детского творчества.

Завершающий этап этого процесса знаменуется появлением новой продукции. На этом этапе ребенок начинает интересоваться качеством своей продукции и, испытывая эстетическое удовольствие, стремится сделать ее завершенной. Но переживания его будут еще полнее, если он убедится в том, что эта работа интересна не только для него, но и для окружающих. Вот почему столь важен анализ детской продукции, проводимый взрослым; этот анализ нужен и для формирования художественного вкуса.

В советской психологии высказывались такие мысли: как только детское творчество перестает быть «деятельностью для себя», т. е. иг-

рой, как только оно становится объектом восприятия других, оно сразу же требует и определенной эстетической оценки (Б. Теплов). Каждый из педагогов убеждается в своей практике, что ребенок способен справедливо оценивать качество продукции своих сверстников.

Но формирование творчества не завершается даже на этом этапе. О реальных результатах педагогической работы можно говорить в том случае, если у ребенка рождается потребность применить усвоенное уже в иных условиях, использовать опыт по собственной инициативе. Однако эта тема является уже предметом дальнейших исследований.

Содержание, характер и последовательность творческих заданий должны вызывать у детей строй соответствующих чувств, побуждать как к интуитивным, так и преднамеренным, как к самостоятельным, так и подражательным действиям. В целом творческие задания можно разграничить на следующие этапы:

1. Задания, требующие от детей самой первой ориентировки в творческой деятельности. При этом дается установка на новые задачи: сочини, придумай, найди, измени. Дети действуют совместно с педагогом, проявляя себя лишь в отдельных эпизодах.

2. Задания, предполагающие целенаправленные действия детей и поиски нужных решений. Благодаря заданиям этого типа ребенок начинает понимать, что можно найти новые комбинации, видоизменить ранее сделанное, улучшить его. Возникает атмосфера «сотворчества» с взрослым; ребенок получает первое представление о том, что совместными усилиями можно доставить удовольствие другим (рассказом, рисунком, песней, драматизацией).

3. Задания, рассчитанные на самостоятельные действия детей. Они обдумывают замысел игры, рассказа, лепки (планируют свои действия), выбирают конкретные художественные средства. Задания выявляют потребности и способности каждого ребенка. Он осознает реальную возможность применить свою продукцию в жизни (выставки детских работ, детские концерты и т. д.). Общественное назначение своей продукции становится для него очевидным.

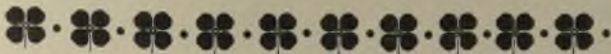
Определенная этапность, последовательность формирования творчества зависит:

от процесса возникновения и становления этой формы детской деятельности (обогащение жизненными впечатлениями — самый акт творчества — применение в жизни его продукции);

от путей становления художественного образа у детей (замысел — поиски средства — воплощение);

от последовательно меняющихся взаимоотношений взрослого и детей (показ процесса творчества — частичное соучастие в нем — самостоятельная композиция детей).





РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ
В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ
ДЕТСКОЙ
ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Глава 1 **ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОБРАЗНОГО НАЧАЛА В РИСУНКАХ**

Изучение вопросов рисования дает основание говорить о том, что наиболее существенной является проблема образа, так как основное значение детского рисунка заключается в отражении явлений и событий окружающей жизни, в выражении чувств и представлений ребенка.

В данной главе рассматривается вопрос о возможности возникновения образного начала в рисунках младших дошкольников.

В настоящее время остается еще недостаточно изученным вопрос о специфике руководства рисованием в связи с развитием первоначальных проявлений художественного творчества, формирования у детей необходимых для этого умений. Поэтому необходимо рассмотреть особенности процесса рисования маленьких детей для того, чтобы найти в нем элементарные творческие проявления, выявить изобразительно-выразительные средства, которые способствуют возникновению образного начала в рисунках.

В своих рисунках дети изображают окружающую жизнь. Это явление в своей элементарной, простейшей форме можно наблюдать уже в младшем дошкольном возрасте, хотя совершенно очевидно, что маленькие дети не владеют еще способностью художественно-образного выражения.

Мы пытались найти истоки образного начала и трактовали его как элементарное отражение действительности доступными детям выразительными средствами (ритмом, цветом, линией).

В отдельных исследованиях Е. Флериной, Н. Сакулиной, Е. Игнатьева и др. дается характеристика начальных форм изобразительной деятельности, т. е. анализ подготовительного периода. Основным побудителем к рисованию считается подражание, пример взрослых.

На основании наших наблюдений, на основании исследований других авторов складывается мнение, что рисование как графическая

деятельность возникает у детей после одного-полутора лет. В этот период рисование носит манипулятивный характер. Дети производят карандашом ряд действий. Они могут его бросить, стучать им по столу и т. д. Постепенно, наблюдая за письмом или рисованием взрослых, они начинают подражать этим действиям. Лишь к 2 годам ребенок рисует по собственной инициативе.

В процессе рисования дети осваивают вначале новые для них материалы, карандаш, кисть. Развитие специфических рисовальных движений в большей мере зависит от той подготовки, которую получит ребенок второго года жизни в процессе игры с различными пособиями или специально подобранными игрушками. Они способствуют развитию подвижности кисти руки и пальцев. Дети с хорошей моторикой, с развитыми движениями рук свободнее смогут овладеть рисованием.

Помимо освоения детьми новых для них материалов происходит развитие и другой стороны деятельности — образно-смысловой. Маленького ребенка интересует не только само движение руки с карандашом, но и результат этого процесса: следы карандаша или кисти на бумаге.

Раннее возникновение в рисунках ребенка образно-смыслового начала свидетельствует о развитии мышления, эстетического восприятия. В конце второго и на третьем году жизни дети изображают овалы, линии, круги, называя их «кругом», «жучком», «солнышком», «собачкой», «девочкой» и т. д. Смысловая сторона деятельности увлекает ребенка, хотя часто в этом периоде дети рисуют, никак не обозначая полученные изображения. К 2 годам дети приобретают способность «читать» рисунок. Хотя они и не владеют еще произвольным изображением формы, однако рисование уже выполняет функцию отражения предметного мира. Для развития образно-смыслового характера рисунка большое значение имеет раннее общение ребенка с книгой, картинками.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что уже в конце второго года и на третьем году жизни дети все чаще обозначают словами смысл нарисованных штрихов, линий. При этом они используют свой жизненный опыт. Хотя в рисунках нет еще объективного (по форме) сходства с предметами, дети находят какие-то отдельные черты, напоминающие им знакомые персонажи. Следует, однако, отметить, что действия ребенка носят еще произвольный характер. Он не действует еще по заранее намеченному замыслу, но лишь начертив линии, внезапно находит сходство с предметами или явлениями. Кроме того, не у всех детей процесс узнавания возникает одновременно: некоторые долгое время ограничиваются интересом к собственно движению. Они обычно действуют с карандашом молча: способность к тому или иному «толкованию» следов, оставляемых карандашом, развита у них еще слабо. Но дети, рано обнаруживающие «сходство» своих рисунков с обликом реальных предметов, проявляют обычно речевую активность.

Первые ассоциативные образы, созданные детьми младшего дошкольного возраста, по утверждению Н. П. Сакулиной, являются для ребенка как бы «живыми» и легко включаются им в ситуацию игры. В более позднем возрасте, когда дети создают уже отчетливые изображения, имеющие объективное сходство с конкретными предметами, этот «живой образ» несколько меняет свой характер. «Оживление образа» происходит в тот момент, когда ребенок замечает сходство изображения с тем предметом, который он воспринимает в конкретной жизненной ситуации. В таких случаях меняется характер восприятия детьми образа (на лицах детей появляются улыбки, они смеются, раздаются радостные возгласы и т. д.).

Миша (3 г.) рисует замкнутые формы, ритмично повторяя их на листе. К каждой форме он подрисовывает расходящиеся в разные стороны линии. «Ой,— восклицает он, всматриваясь в свой рисунок,— сколько жуков ползает». Воспитатель наклоняется над рисунком. «Вот сейчас жук убежит,— говорит ребенок и закрывает ладонью изображение. Для него рисунок на листе бумаги превратился в «полянку», «травку», по которой бегают много жуков.

В рисунках младших дошкольников можно заметить определенную динамику развития «живого» образа: от случайных ассоциаций к более целенаправленному изображению. Стимулирование этого процесса и является одной из педагогических задач формирования образного рисунка.

Очень важно рассмотреть также характерные черты рисунков ребенка раннего возраста, обнаружить в них те особенности, которые позволяют говорить о возможности возникновения образного начала.

В первую очередь следует обратить внимание на ритмическую сторону рисунков. Ритм характеризует многие действия детей: они любят похлопывать в ладоши, постукивать, прислушиваясь к этому звуку. Нанесение мазков, пятен, штрихов приобретает для ребенка увлекательный игровой характер. Ритм как пространственно-ритмическая, цветовая организация плоскости листа не связан с функцией изображения, что особенно характерно для рисунков детей двух — двух с половиной лет. Это явление можно уже считать предпосылкой для дальнейшего развития эстетических чувств.

Цвет в рисунке — одно из наиболее ярких выразительных средств. Уже дети младшего дошкольного возраста выражают посредством цвета свое отношение, свои чувства к тому, что они рисуют. В отличие от карандаша краска привлекает внимание маленьких детей яркостью цветного пятна. Краской дети рисуют обычно на определенном фоне, т. е. происходит взаимодействие цветовой плоскости листа с пятном. Дети акцентируют свое внимание на восприятии цветного пятна, что способствует возникновению ассоциативных образов по какому-либо конкретному признаку.

При наличии нескольких красок обнаруживается определенный ритм цветных пятен. Ритм создает простые орнаментальные компо-

зиции. Композиция в рисунках детей раннего возраста постепенно меняет свой характер. Вначале ребенка увлекает процесс повторения штрихов, мазков в любых частях листа. Затем он начинает постепенно заполнять пространство листа в соответствии с содержанием.

С развитием сюжетно-игрового замысла в рисунках дети 2—4 лет начинают осваивать пространство листа. Если ребенок 2 лет располагает штрихи, линии самым примитивным образом, то дети 3—4 лет начинают подчинять композицию рисунка определенному сюжетному содержанию. Лист бумаги является прежде всего местом действия изображаемых персонажей. Поскольку дети способны уже к передаче формы, постольку изображаемые объекты как бы находятся в определенном пространственном соотношении друг с другом. Итак, композиция рисунка младшего дошкольника организуется ритмом, который придает ему выразительность.

Проследим теперь процесс возникновения образа в рисунках детей третьего и четвертого года жизни, учитывая, что в предшествующем возрасте рисование рассматривалось нами как первый этап образного отражения окружающей действительности. Нашей целью является исследование механизма возникновения определенных жизненных и художественных ассоциаций, а также раскрытие процесса постепенного овладения детьми изобразительно-выразительными средствами (ритмом, цветом, композицией). Рассмотрим этот процесс при выполнении детьми 2—4 лет заданий, которые они выполняли при констатирующем эксперименте.

В первом задании детям было предложено сделать красками произвольный рисунок с целью выявить отношение их к цвету, выяснить характер их эмоциональной реакции.

Второе задание состояло в том, что после показа определенных приемов изображения ребенку предлагалось нарисовать карандашами замкнутую форму — «солнышко», «воздушный шарик». «Шарик полетел высоко потому, что подул ветерок. Шарик воздушный, ветерку послушные», — так объяснял свои действия экспериментатор. Показ приемов рисования «солнышка» также сопровождался художественным текстом: «Нарисую желтый круг, много палочек вокруг — это солнышко сияет». После показа способов изображения ребенку предлагалось воспроизвести на листе данную форму. Этим заданием мы хотели дать ребенку возможность понять, что изображение в рисунке может быть выразительным («нарисовали шарик, и вот он высоко полетел»; или: «солнышко ярко засияло» и т. д.).

Третье задание ставило своей целью рассмотреть изобразительные средства, которыми можно передать образное содержание: выявить условия, при которых дети смогут овладеть элементами выразительности. Содержание задания было направлено на развитие образного восприятия действительности.

Рассмотрим действия детей двух-четырех лет при выполнении этих заданий.

Первое задание — рисование краской. Оно вызвало у детей двух лет большой интерес. Дети проявляли нетерпение, стремились быстрее обмакнуть кисть в краску. Движения были некоординированными, поэтому они резко опускали кисть в баночку с краской. Вначале все внимание детей было направлено на процесс набирания краски. Затем, увидев на бумаге яркий след, пятно, дети радостно восклицали, смеялись. Их увлекал этот процесс, так как раньше краской они не рисовали. Никто из детей не стал закрашивать лист сплошным пятном. Наоборот, было отмечено стремление несколько раз повторить мазки, чтобы вновь увидеть на бумаге яркий след. Пятна получились контрастными по отношению к фону. Ассоциации были самыми различными: по массе, цвету, очертаниям пятна. Можно было уловить и объективное сходство с тем или иным предметом. Катя (2 г. 1 мес.) пыталась изобразить удлиненную форму и давала своему рисунку такое название: «Шарик полетел».

В процессе занятия нельзя было не заметить высокий эмоциональный настрой у детей. Свое отношение к рисунку они выражали смехом, улыбками, радостными восклицаниями и т. д.

У детей трех-четырёх лет выполнение этого задания также вызвало интерес. В процессе рисования красками они шли разными путями: одни рисовали пятном, другие — контуром. С большим удовольствием дети наносили ритмичные мазки. Чаще всего этот ритм связывался с образом красивого цветка. Светлый фон бумаги, контрастная по цвету краска красиво сочетались между собой. Мы заметили, что рисунки нравятся детям. Они оставляли на время свои работы, затем вновь возвращались к столу, рассматривали их, делились впечатлениями с товарищами. Рисунки некоторых детей получились выразительными по характеру изображения, которое принимало уже объективное сходство с предметом, персонажем. Таня (3 г.) на предложение воспитателя сделать рисунок по своему желанию берет черную краску и рисует большое удлиненное по очертаниям пятно. «Это — коровка», — объясняет она. Постепенно очертания пятна изменяются, можно различить голову, туловище, ноги. Ира и Инна рисуют яркие цветы.

Инна говорит: «Какой у меня красивый цветок растет!» Осторожно прикладывая кисть к бумаге, рисует лепестки. Ира объясняет: «Ветерок подул и мои цветочки повернулись». Рукой показывает, как изогнулись стебельки. Действительно, в рисунке можно видеть ритмичность композиции.

В процессе рисования детям была предоставлена возможность самостоятельно выбирать цвет карандаша, краски. Выбор часто объяснялся субъективным отношением ребенка к цвету. «Хочу рисовать этой краской», — говорил ребенок, указывая на понравившийся ему цвет. Дети выбирали в основном красный, синий цвет, так как такое пятно оставляло заметный след на бумаге. Дети замечали этот контраст и хотели еще раз повторить свои действия с краской.

Второе задание было направлено не только на умение действовать по примеру воспитателя, но и на развитие восприятия художественно-образной стороны рисунка.

Предложение посмотреть, как получится «яркое солнышко с лучами» и «воздушный шарик, который полетит высоко в небо», должно было направить внимание детей на восприятие изображения, выполненного взрослым. Показ сопровождался художественным словом. Это делало процесс рисования более эмоциональным. Изображение «летающего шарика», «яркого солнышка» постепенно возникло перед детьми на бумаге («Ничего не было, и вот полетел шарик...»).

В процессе выполнения задания детьми двух лет было отмечено, что показ способов изображения помог им воспроизвести форму солнышка, шарика. Однако добиваться от всех ясного изображения этих предметов было трудно, так как дети еще не владели приемами четкой передачи формы. Для того чтобы облегчить детям выполнение этой задачи, экспериментатор изображал шарик в виде круга и предлагал им нарисовать веревочку.

В целях развития образного восприятия экспериментатор процесс рисования сопровождал следующими словами: «Шарик полетел высоко, высоко, ветерок подул и шарик полетел еще выше. Чтобы шарик от нас не улетел, давайте нарисуем веревочку, за которую мы его и поймаем». Объяснение такого характера дало детям возможность иначе воспринимать рисунок. Ребенок принимал активное участие в процессе рисования. Дети поняли задачу и старались нарисовать веревочку. У одних она получалась коротенькой, у других — длинной.

Выполнение задания требовало совместных действий взрослого и ребенка. Ситуация, в которой проходило это занятие, была понятна детям и принималась ими с радостью. Мы предполагаем, что в первой младшей группе возможны различные способы совместных действий, которые помогут детям освоить простейшие изобразительные умения.

Внимание детей было направлено на восприятие образа в рисунке. В процессе самостоятельных действий они начинали сами повторять: «Шарик полетел», «Солнышко светит» и т. д.

При выполнении задания детям предоставляли возможность выбора цвета карандашей. В процессе рисования дети двух лет использовали любой цвет, не соотнося его с реальной окраской предмета. Однако, когда возникла необходимость нарисовать солнышко, дети двух с половиной лет указывали на желтый или красный карандаш.

При выполнении второго задания дети 3—4 лет уверенно изображали округлую форму, свободнее ориентируясь на листе бумаги. Внимание детей было обращено на выразительную сторону рисунка. Детям предлагалось нарисовать не просто круг, а лучистое солнышко, которое всем ярко светит. Такая постановка задачи повысила эмоциональную реакцию детей: они стали улыбаться, повторять: «Нарисую солнышко, оно светит в окошко», «Солнышко светит детям» и т. д. Воздушные шарик дети изображали наклонно, передавая их «полет».

Они объясняли: «Шарики разлетелись в разные стороны». Никто не ограничился изображением одного шарика. «На празднике бывает много красивых шариков», — так объяснила свой рисунок Лена.

Остановимся подробнее на выполнении детьми 2—3 лет третьего задания, которое было направлено на развитие образного отображения явлений действительности. Содержание задания включало понятные детям явления: «На дорожку падают осенние листья», «Осенние деревья и кусты».

Для детей 2 лет содержание задания связывалось с игровой ситуацией: на удлинённой полоске бумаги — «дорожке» — следовало нарисовать, «как падают желтые листья». Основное внимание было обращено на использование одного из выразительных средств — нанесение цветового пятна. Передаче образного содержания способствовало также композиционное построение на листе, соотношение фона с цветом краски: детям был дан удлинённый лист бумаги и яркий цвет краски. Для того чтобы детям был понятен характер образа, использовались разные методы, среди которых основное место занимала образная речь, художественное слово, а также показ способов действий. Они были направлены на создание условий для возникновения представлений об этих явлениях и изображения их в рисунке. Процессу рисования предшествовало наблюдение листопада во время прогулки, рассматривание «дорожки» на мольберте. Содержание задания заинтересовало детей своей необычностью. Дети двух лет проявляли активность не только в процессе рисования, но и в процессе действий перед занятием: они ходили по комнате, играли с листьями. Воспитатель предложил некоторым детям подойти и нарисовать на мольберте, «как падают листья». Этот прием способствовал развитию умения ориентироваться в новых условиях. Малыши вначале не решались рисовать, затем на «дорожке» появились яркие листочки. В конце занятия воспитатель предложил им рассмотреть свои рисунки. Дети отыскивали свои «дорожки» и говорили: «Мы рисовали листочки».

Эксперимент показал, что ритмические движения при определенных условиях могут принимать преднамеренный характер и приобретать изобразительную функцию. Мазки краски четко ложились на полоски бумаги, привлекая внимание детей своей контрастностью. Они воспринимали их как «яркие листья». Содержание задания оказалось детям понятным, так как оно было предложено им в образной форме. «Подул сильный ветер и листья стали падать на дорожку». Изобразительные средства, которыми дети передавали «падание листьев» (ритм мазков), были им доступны.

В процессе выполнения третьего задания детьми 3—4 лет важно было выяснить: а) помогает ли умение изображать форму передаче образной стороны явлений окружающего; б) как используют дети для достижения этой цели изобразительно-выразительные средства; в) чем отличаются действия этих детей от тех действий, которые проявляет ребенок раннего возраста.

Детям было дано задание нарисовать «Осень» (изобразить осенние деревья, кусты). Они имели лишь обобщенные представления о деревьях и поэтому не могли изображать их. Для того чтобы дети могли успешно справиться с этим заданием, им было показано, как изобразил это явление художник. В зависимости от содержания рисунка детям предлагалось использовать разное количество красок (от двух до четырех-пяти цветов). При этом учитывалось, что фон листа, на котором выполнялся рисунок, также является своеобразным цветовым пятном.

Лист бумаги каждый располагал так, как хотел (по вертикали или по горизонтали), отчего композиция рисунков приобрела элементарную выразительность. Указание воспитателя о том, что деревья могут быть самыми разными (с толстым и тонким стволом, высокие и низкие), помогало детям изображать их по-своему. Листву они рисовали или сплошным пятном, или приемом примакивания. «Листочки падают на землю, осыпаются, осень наступила», «Листочки летят, их ветерок подгоняет», «Вот дерево большое, а внизу маленький кустик», — говорили дети, объясняя содержание своих рисунков. После занятия они не отходили от стенда, на котором были расположены их рисунки. Так от восприятия рисунка осеннего дерева дети подошли к восприятию картины осеннего листопада.

Данный пример свидетельствует о процессе возникновения образного начала у младших дошкольников. Изображая одно дерево, ребенок не думает о том, что создает образ осеннего дерева. Но вот изображение дерева появилось на бумаге, оно стало отчетливым. Рассматривая рисунок, ребенок замечает яркую листву, изгиб ствола. Воспитатель фиксирует наблюдения ребенка и продолжает развивать художественно-образную сторону «рисунка». «Как красива яркая листва. Деревья нарядные, и стволы темные», — говорит он.

Проведение заданий по рисованию различного характера дало нам возможность выявить условия возникновения образа, его особенности у детей третьего и четвертого годов жизни.

Образ носит ассоциативный характер и возникает в зависимости от характера линий, формы, цвета и т. д. Далее ассоциативный образ постепенно меняет свой характер и переходит в преднамеренный. Этот процесс происходит в результате педагогического воздействия и зависит от умения воспитателя направлять внимание детей на передачу разнообразия очертаний, пятен, контуров, линий. Мы обнаружили, что процесс возникновения ассоциативных образов специфичен в каждом возрасте. У детей, участвовавших в эксперименте, они возникали на третьем и даже на втором году жизни (1 г. 8 мес.), когда дети еще не владели способностью преднамеренного изображения формы. В их рисунках можно видеть уже простейшие элементы изображения. Рисование младших дошкольников имело некоторые особенности: ребенок воспринимал штрихи, пятна, линии именно в «игровом плане»; для него они были связаны с какой-либо жизненной ситуацией.

Эксперимент показал, что способность соотносить штрихи, пятна, мазки с предметами, явлениями окружающего обнаружилась у детей в 2 г. — 2 г. 2 мес. При этом мы отметили большие индивидуальные различия, которые объяснялись уровнем развития восприятия, речи, мышления, двигательной сферы и т. д.

Процесс создания образа предполагает субъективное отношение к изображаемому, которое может проявиться в выборе цвета, трактовке получившегося изображения, восприятию того, что нарисовано. Это обнаружилось в том, что дети выбирали понравившиеся им цвета, причем этот выбор часто был непреднамеренным. У детей возникало много новых ассоциаций, узнаваний, определений, различений, т. е. обогащался их сенсорный опыт. В процессе рисования красками особые свойства данного материала (яркость, контрастность пятен) волновали детей, вызывали у них эмоциональный отклик.

Помимо конкретных данных о рисовании детей этого возраста эксперимент дал возможность еще раз подчеркнуть особенности образного рисунка: стремление детей к ритму штрихов, мазков, линий, форм, к заполнению ими листа, переходу к простейшему композиционному расположению. Важно было не только констатировать указанные выше характерные черты, придающие выразительность детскому рисунку, но и попытаться развивать их.

Различные формы организации занятий создали условия, при которых активизировались многие процессы. Ребенку предлагалось подойти к мольберту, показать, как он будет рисовать; поставить рисунок на стенд; посмотреть со стороны, что получилось. Эти формы раскрывали новые возможности не только для развития способности к самостоятельности действий, но и для развития образного восприятия. Дети ставились в другие условия. Они видели на мольберте несколько рисунков, воспринимали различное сочетание пятен, их расположение на листе. Пятно эмоционально действовало на ребенка, рождало у него новые образы. Процесс «чтения» своего рисунка и рисунков других детей способствовал развитию наблюдательности, образности видения у маленького ребенка.

Изучение вопроса о возможности возникновения образа в рисунках детей младшего дошкольного возраста в связи с их художественно-творческим развитием дает нам основание сделать некоторые выводы.

Исследование двух возрастных периодов (в области изобразительной деятельности эти периоды определяются многими исследователями как доизобразительный и изобразительный) дает основание выдвинуть положение о том, что тот период, который называют доизобразительным, может определяться несколько иначе.

Уже в этот период, когда происходит овладение детьми рисовальными движениями, изобразительная функция рисования оказывается главной. Она лежит в основе дальнейшего формирования изобразительной деятельности. Первые этапы деятельности характеризуются рядом особенностей рисования в младшем дошкольном возрасте: про-

исходит овладение детьми различными материалами (бумага, карандаши, краски), развитие движений руки; развивается образно-смысловая сторона рисунков детей, происходит возникновение ассоциативных образов; возникают предпосылки к развитию художественного творчества. Большой интерес представляет вопрос о возможности управления процессом рисования в связи с задачами эстетического воспитания, развитием образного начала в рисунках.

Трудность изучаемого аспекта связана с тем, что в данном случае встает ряд дополнительных вопросов: особенности развития эстетического восприятия детей 2—4 лет, замысла и изобразительно-выразительных средств, которыми ребенок может передавать в рисунках окружающую действительность.

Исследование показало, что разнообразие очертаний форм, их линейный контур, красота цветовых сочетаний в соответствии с фоном бумаги, ритм контрастных и близких по цвету пятен, мазков делают рисунки детей этого возраста элементарно выразительными. В процессе целенаправленного руководства многие дети обнаруживают способность к развитию выразительности своих рисунков.

Рассматривая процесс рисования детей третьего и четвертого года жизни в единстве с тем продуктом, который получается в результате этой деятельности, можно констатировать характерные для рисования младших дошкольников черты: эмоциональность, радость «открытия», интерес к повторению найденных очертаний, стремление к их образному восприятию, непосредственность выражения чувств, своего отношения к изображаемому. Все это дает основание выдвинуть положение о реальности простейших творческих проявлений в процессе рисования, о возможности их дальнейшего развития и формирования.

Глава 2 ОБРАЗНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития педагогики детское творчество нельзя рассматривать в отрыве от вопросов обучения изобразительной деятельности. За последние два десятилетия обучение прочно вошло в практику детских садов; результаты анализа детских рисунков свидетельствуют о наличии у дошкольников умения наблюдать, запоминать увиденное, передавать цвет, форму предметов. Однако качество творческого рисунка оценивается не только по «правильности» изображения, но и по выразительности образа, его художественности. В отличие от образа в профессиональном искусстве художественный образ в дет-

ском рисунке требует иных критериев для своей оценки. Это объясняется спецификой детского творчества, его своеобразием, которое зависит от ряда возрастных особенностей ребенка; кроме того, формирование художественного образа происходит в условиях воспитания и обучения, т. е. взрослый человек — педагог — играет в этом процессе очень большую роль. Все это дает нам основание остановиться на некоторых важных вопросах: характере образа в детском творчестве, специфике выразительно-изобразительных средств, особенности замысла.

В данной главе освещаются особенности художественного образа и его содержание в рисунках детей старшего возраста. Кроме того, мы пытаемся определить те выразительные и изобразительные средства, которые характерны для детей именно этого возраста.

Прежде чем перейти к определению содержания художественного образа в рисунках детей, следует сказать о том, что понятие «творческого» рисунка связано с созданием художественно-выразительного образа.

Рисунок как определенный продукт детского творчества оценивается в педагогической литературе различно. Одних привлекает прежде всего непосредственность, своеобразная выразительность, иногда даже неожиданность образов, оригинальность композиционных построений, ярко выраженная декоративность. Другие рассматривали его с точки зрения правдивости, способности к наблюдению, точности изображения, наличия определенных умений и навыков. В своем анализе детских рисунков мы сделаем акцент на характере выразительности образа и тех средствах выражения его содержания, которые доступны детям старшего дошкольного возраста.

Какова же природа и содержание художественного образа в детском творчестве? Сначала рассмотрим понятие художественного образа в искусстве. Художественный образ трактуется как специфический, присущий искусству способ отражения действительности; обобщение ее происходит в конкретно-чувственной, непосредственно воспринимаемой форме. Следовательно, каждый образ должен отражать всегда объективную действительность, но, поскольку образы искусства создаются художником в творческом процессе, они оказываются результатом осмысливания действительности, которая предстает в искусстве в преобразованном виде и показывает отношение художника к тому или иному изображаемому явлению. Важным источником творческого развития художника является изучение самой жизни во всем ее многообразии. Чем богаче, шире, полнее жизненный опыт художника, тем глубже и правдивее его произведение.

Изобразительное творчество детей питается образами действительности. В образах, которые создаются детьми, действительность предстает во всей конкретной многогранности, во всем своем богатстве. По детским рисункам мы видим, как строят дом, как человек с лопаткой аккуратно выкладывает стену дома, как подвозят на машинах кирпичи, как люди с флажками радуются возвращению космонавтов из кос-

моса, как убирают на полях урожай или собирают картошку, как скирдуют машиной сено, как воздвигают целый город. Люди трудятся: летчик готовится к полету, пробует мотор, капитан на мостике командует вытаскивать сети с рыбой и т. д. Разнообразная, напряженная трудовая жизнь проходит перед глазами детей, и это находит свое отражение в образах рисунков, темы которых бесконечно разнообразны.

И вот здесь уже возникает вопрос о причинах разнообразия тематики детских рисунков.

Действительность сама по себе раскрывается перед нами с совершенно различных точек зрения. Существуют законы, с которыми изобразительное искусство соотносится в первую очередь. Эти законы являются собой обобщение особенностей зрительного восприятия. Так, например, в отдалении большие предметы кажутся маленькими, цвета меняются от освещения, один цвет кажется ярче, интенсивнее в соседстве с другим и т. д. Больше того, в зависимости от времени года, суток и т. д. предмет выглядит по-разному.

Каждый человек (это относится и к ребенку) обладает своим особым запасом впечатлений и наблюдений. Индивидуальные особенности жизненного опыта сказываются всегда на восприятии явления, и ребенок отражает действительность в свете своего личного опыта. Это обстоятельство является источником неповторимости, оригинальности, своеобразия создаваемых образов.

Прежде всего они интересны для нас тем, что в них видно чисто детское отношение к жизни. Радость существования, ненасытный интерес ко всему обуславливают особый характер детского восприятия мира, что отчетливо ощущается в образах детского рисунка. Характерной чертой этих образов является их удивительная правдоподобность. С большой правдивостью и изобразительной точностью передает ребенок реальную жизнь.

В рисунках мы видим и Кремлевские башни Москвы, ее высотные дома, набережные Невы и шпиль Адмиралтейства, древний город Таллин, мечети Самарканда, ворота, открывающие вход в Минск, заводы Магнитогорска и т. д. В рисунках, изображающих здания Самарканда, Бухары, передана старинная архитектура мечетей, минаретов с их куполами, своеобразная колористическая гамма, присущая этим зданиям. Зеленоватые, оранжевые тона стен и узор составляют прелесть этих старинных построек.

По рисункам видно, что отражается та действительность, которую дети видят вокруг, причем в передаче жизненных явлений сохраняется характерность, национальный колорит, присущий той или иной республике. Мы видим сбор хлопка в Узбекистане, сплав леса в Карелии, кукурузные поля, виноградники в Молдавии, нефтяные вышки Баку.

Интересно, что, создавая образ человека, предмета или целого явления, стремясь к полноте, правдоподобию изображения, ребенок выбирает, однако, самые характерные признаки и особенности предмета. Ребенок отходит уже от абсолютно точного воспроизведения природы и,

стремясь выразить сущность явления, передает в своих рисунках выразительный образ.

Детское творчество самым непосредственным образом связано с особенностями восприятия окружающего мира. Вот почему одним из важнейших условий развития детского изобразительного творчества является обогащение культуры зрительного восприятия, формирование художественного образного видения.

Дети видят мир своеобразно. Известный скульптор Е. Белашова (1960) подчеркивала изумительную способность детей необыкновенно точно и в то же время по-своему подмечать и раскрывать сущность изображаемого предмета. Она пишет, что это можно назвать наивной образностью, которая так дорога нам в детях и без которой невозможно воспитание эстетического идеала. Это драгоценное — именно драгоценное — качество не только нельзя убивать, но следует всемерно развивать. В нем залог будущей творческой индивидуальности, если ребенку будет суждено вырасти в настоящего художника.

Воспитание образного видения предметов, явлений «во всей их жизненной наполненности» стоит поэтому в центре внимания при формировании детского творчества. Процесс создания образов немалым без помощи воображения, фантазии. Фантазия детей проявляется не только в сочинении сказочных сюжетов. Она проявляется и в рисунках, темы которых взяты из самой действительности. Фантазия проявляется прежде всего в усилении, подчеркивании определенных сторон образа, в заостренной цветовой или ритмической характеристике мира и т. д. В детских рисунках мы встречаемся подчас с таким необыкновенным сочетанием красок, которых не увидишь в действительности. Слишком яркое синее небо, чересчур зеленая трава — это форма выражения вымысла, творческой фантазии ребенка.

Ребенок не просто воспроизводит то, что видит, но по-своему истолковывает и домысливает свой рисунок. Поэтому большой интерес представляют те замыслы, которые затем воплощаются в рисунке.

Образ в рисунке связан с предварительным формированием замысла.

Этому этапу в развитии изобразительного творчества в теории и практике придается еще мало значения. А оно велико, так как в большой степени получаемый продукт будет зависеть от того, как именно сформирован замысел. Известно, что замыслы формируются на основе восприятий, сохраненных памятью; поэтому они и лишены конкретности. Тем не менее если сравнить замыслы трех- или четырехлетнего с замыслами шести- или семилетнего ребенка, то станет очевидным, что дети старших возрастов владеют уже рядом конкретных представлений о предметах, явлениях, которые будут отражены в рисунке. У старших детей рисунок строится уже в соответствии с замыслом, который касается как содержания, так и формы явления или предмета.

Анализируя изобразительные замыслы старших дошкольников, мы находим в них не только отражение содержательной стороны буду-

щего рисунка, но и представление о его композиции, о взаиморасположении персонажей, о цветовой характеристике этого рисунка и т. д.

Однако изменение замысла в процессе рисования, его неустойчивость характерны для детей старшего дошкольного возраста.

К сказке «Теремок» Оля хотела нарисовать медведя, который разрушает теремок. Сначала ею был нарисован домик, декоративно украшенный и красочный. Обращаясь к экспериментатору, Оля говорит: «У меня теремок получился красивый, и мне не хочется рисовать медведя, он ведь его раздавит. Можно я нарисую зайца?»

Образы в творческих рисунках привлекают не только непосредственностью видения, жизнерадостностью, но и композиционной слаженностью, отобранностью деталей, определенностью пластической характеристики изображаемых предметов, цветовой гаммой и т. д. Художественный образ прежде всего зиждется на выразительности. Цвет, форма, композиция являются средствами выразительности образа в детском рисунке. Однако композиционный строй, ритм, цветовое звучание рисунка сами по себе не существуют; они неразрывно связаны с жизненной основой образов и являются выражением определенной мысли автора — ребенка. Способность чувствовать колорит, ритм, композицию, пластическую форму является одним из важнейших критериев оценки творческого характера рисунка.

Известно, что рисунки дошкольников отличаются своим, жизнерадостным настроением. Жизнерадостность возникает прежде всего за счет цветового строя. В большинстве детских рисунков мы видим яркие, открытые цвета: синее море и белые пароходы, яркие цветы на светло-зеленом лугу и т. д.

Для многих детских работ характерно яркое декоративное богатство. Мелкая дробная расцветка неприемлема для детей. Рисунок украшен всего несколькими пятнами, но это оказывается достаточным для того, чтобы создать выразительный, интересный по своему декоративному строю, жизнерадостный образ. Жизнерадостность, уточняем, достигается главным образом посредством резкого контраста цветовых пятен.

В детских рисунках, однако, можно встретить также образы, которые строятся на монохромной, нежной гамме красок: сиреневых, лиловых, теплых коричневых тонов. Чаще всего это можно наблюдать при передаче образов природы.

Все это позволяет нам говорить о разнообразии колорита в творческих рисунках детей. Цвет становится эмоционально содержательным лишь тогда, когда он выражает качества определенных предметов. Выразительность цвета зависит от нашего отношения к данному предмету. Основываясь на жизненных ассоциациях, можно понять, почему в зависимости от содержания применяется тот или другой цвет. В детском рисунке цвет является также средством выражения определенного образного содержания. При передаче отрицательных образов сказок

(ведьмы, бабы-яги) показательно, что ребенок сознательно использует черную краску для передачи своего отношения к этим образам. Дети изображают ведьму не только с распущенными, всклокоченными волосами, уродливым лицом, они «одевают» ее в черное платье и даже дом, в котором она живет, раскрашивается черной краской. Так называется отрицательное отношение к этому образу.

В пейзажных рисунках детей привлекает тонкая передача состояний природы посредством определенной цветовой характеристики. Ребенок выразительно передает пасмурный или солнечный день любого времени года. Яркий осенний колорит солнечного дня контрастирует с темно-серым фоном пасмурного дня, с листьями, летящими по ветру.

Композиция — это способ соединения образов, способ построения произведения. В рисунках детей встречаемся как с сюжетами, передающими развернутое повествование, так и с сюжетами, которые рассчитаны на передачу динамики действия.

Характерным для дошкольников является то, что они распределяют предметы по всей плоскости листа, соблюдая, однако, чувство равновесия и композиционной заполненности. На горизонтальной плоскости в развернутом виде изображается, например, вся улица: над автомобилями располагается троллейбусная линия, еще выше — дома; дорога тянется через весь лист, перпендикулярно ей изображаются дома, деревья. Горизонтальную плоскость ребенок мыслит в ее реальный протяженности. Стремление к правдоподобию, точности и полноте изображения заставляет ребенка избегать передачи пространственных отношений, при которых один предмет закрывает часть другого.

Весьма характерно и стремление ребенка к ритму. Ритм — это повторяемость, чередование и соразмерность элементов композиции. В детских рисунках мы встречаемся не только с чередованием форм, но и с композиционно-цветовым ритмом в передаче содержания рисунка. Ритмичность придает организованность, упорядоченность построению рисунка. Большое значение имеют здесь и технические возможности ребенка. Найденная форма легко повторяется и воспроизводится. Композиционно-ритмическая организованность рисунка отвечает часто по существу избранной ребенком теме (например, ритм повторяющихся фигур в рисунке танца).

Композиция определяется также и как способ соединения образов. Выразительность в рисунках детей проявляется прежде всего за счет передачи движения, изображения характерных поз персонажей, т. е. за счет оперирования внешними признаками предмета.

Интересны в этом смысле некоторые особенности построения композиции, специфичные именно для детского рисунка. Выстраивая свой рисунок, дети устанавливают пространственные отношения между предметами, персонажами; причем они не копируют структуру пространственных отношений, реальной действительности, но находят такое расположение предмета в пределах плоскости листа бумаги, которое отвечает задуманному содержанию. Поэтому композиция детского

рисунка не совпадает полностью с картинами реальной действительности.

Дети не до конца осмысливают порой как внутрипредметные, так и межпредметные связи; некоторые предметы включаются ими в связи совершенно произвольные. В сюжетных рисунках они часто нарушают пропорции предметов, хотя и не замечают этого (фигура человека выше дома, птицы больше дерева и т. д.).

Для выражения пространственных связей ребенок изображает в рисунке такие черты предмета, которые обычно не воспринимаются глазом.

В выразительном рисунке форма служит средством передачи характера образа. Дети пытаются добиться выразительности образа посредством изображения определенных поз, жестов, определенного расположения фигур. Мы видим лису, подкрадывающуюся к колобку или сидящую возле пенька, разговаривающую с колобком; она подняла нос кверху, как будто смеется. На других рисунках мы видим злых гусей с широко раскрытыми клювами, нападающих на Иванушку, медведя с широко расставленными лапами, который идет большими шагами, чтобы поскорее попасть в теремок, зайчика, который высунул язычок от удовольствия, что увидел яркий красивый теремок, и т. д.

Следует остановиться также на роли деталей в процессе создания образов детьми.

Художник обычно строго отбирает отдельные элементы во имя создания цельного образа. Он сознательно опускает иногда заманчивые и интересные сами по себе детали, не выявляющие, однако, сущности образа.

В детских рисунках мы часто встречаемся с тем, что деталь оказывается исходным моментом замысла. А в процессе самого рисования — композиционным центром.

Так, при иллюстрировании сказки А. Митяева «Шесть Иванов — шесть капитанов» (М., «Детская литература», 1965) композиционным центром является кораблик, на котором плывет один из капитанов. Воображение мальчика поразили дельфины, которые были изображены на иллюстрации к этой книге. На своем рисунке Саша Г. крупно рисует двух больших дельфинов, тщательно прорисовывая их, давая изгибающийся хвост («чтобы они плавали»), и только к концу занятия рисует маленький кораблик, расположенный в верхнем правом углу рисунка, едва заметный для зрителя. В данном случае дельфины явились центральными «фигурами» рисунка, хотя по существу они должны быть лишь «детальями» в этой композиции.

Изображая ежика, несущего на своих иголках яблоки и груши, дети нарисовали последние явно непропорционально по отношению к туловищу ежика. Когда экспериментатор спросил: «Почему у тебя нарисованы такие большие яблоки и груши?», ребенок ответил: «Я нарочно нарисовал их большими, чтобы их мог заметить Дед Мороз» (по сю-

жету сказки Дед Мороз принимает парад различных зверей и смотрит, как они подготовились к зиме).

Дети отражают в своих рисунках не только действительность, но и сказочные образы.

Сказка как особый литературный жанр имеет свои специфические особенности. В сказках воплощаются живые и значительные представления о подлинном мире. Сказки живо и ярко отображают народный быт, окружающую природу и т. д. В то же время в сказке отражение живой, реальной действительности сочетается с богатством и своеобразием фантастических образов. «Эльфы и тролли народной сказки, — писал С. Маршак, — крошечная девочка Дюймовочка, вышедшая на белый свет из тюльпана, печальная маленькая русалка, подплывающая под самые окна человеческого жилья, прозрачный дворец из тончайшего китайского фарфора и детские салазки, летящие в холодном вихре вслед за большими белыми санями Снежной Королевы... И во всей этой безмерно богатой, щедрой фантастике — какое чувство меры и правды!» (С. Маршак, 1964). Как же отражается специфика этого жанра в творческих работах детей?

В первую очередь в творческих рисунках на сказочные сюжеты мы обнаруживаем смелость и богатство воображения. Некоторые дети, желая показать сказочность образа, изменяют реальные цвета, присущие тому или иному объекту, придают ему фантастический оттенок. Так, Катя, давая образ волшебной лягушки, рисует ее голубой и говорит: «Лягушка сказочная, поэтому может быть голубой. У нее корона на голове. Она лапой держит стрелу».

В рисунках дети используют иногда такое цветовое сочетание, которое придает изображению таинственность и фантастичность. Беспокойный фон неба — оранжевое с яркими красными полосами — усиливает тревожное настроение рисунка, изображающего черного колдуна, который «несет через леса, через моря» богатыря. В этих рисунках мы видим своеобразное переплетение вымысла и правды, фантастического и реального.

Среди многообразных явлений действительности отдельные дети находят и выражают свою, пережитую и прочувствованную тему. Отражая действительность, ребенок самостоятельно отбирает образы, соединяет их в действиях и строит содержание, внося в него творческую инициативу, используя специфичные для него выразительные средства.

Как показывает анализ рисунков, одни дети склонны использовать ритм штрихов, пятен, линейный контур, другие тяготеют к живописному отражению явлений действительности. В качестве примера приведем для сравнения рисунки двух детей.

Тае Струевой 6 лет. Все ее композиции пронизаны определенным ритмом в расположении фигур. Рисует ли она по наблюдению — «Поросята гуляют», строит ли композицию на тему «Мамы разные нужны — мамы всякие важны» (женщины с граблями идут в ряд, одна за

другой, собирая сено), иллюстрирует ли сказку «Волк и семеро козлят» (козлята разбежались по всему полю, танцуют, радуясь, что «волк больше не придет»), повсюду очевидно тяготение к ритму в построении композиции. Здесь ребенок не орнаментализирует изображение, а ритмизирует всю композицию соответственно тому содержанию, которое он стремится выразить. Ритм связан с движением людей, с движением танцующих козлят и т. д.

В рисунках другого ребенка (Слава Елов — 6 лет) мы наблюдаем уже живописное восприятие мира. Его «Золотая осень» — это вихрь красок (яркая листва деревьев, красочный ковер на земле, голубое небо); все подчинено тут цветовым акцентам, которые сменяются контрастными сочетаниями.

Одно и то же явление дети воспринимают и отражают по-разному.

Двум детям было предложено нарисовать улицу, на которой они живут.

Сережа рассказывает, что он задумал нарисовать улицу зимой вечером, когда светятся огоньки в домах. Рисунок он делает карандашом в присутствии экспериментатора. Рисует дом, приговаривает: «Важно, чтобы от окошка лучи отскакивали. Можно другой дом нарисовать». На крыше дома рисует антенны. Говорит: «Дома кажутся темными вечером, окошки отсвечивают, и за раму свет отходит». Рисует желтым карандашом. «А в этом окошке свет погас». Берет черный карандаш. «Машины нужно рисовать боком, одна туда идет, другие — сюда. Сейчас нарисую, как в троллейбусе народ толпится, а в каждом окошке сидят люди». Рисует лучи, отходящие от фар. «Нарисую теперь «Волгу». Вот у нее дверка, вот ручки». Свет от задней фары рисует красным карандашом. Чуть ниже на листе бумаги он рисует другие машины: «А здесь транспорт пойдет совсем в другую сторону». Рисует полосы, на которые нельзя заезжать. Закончив рисунок, говорит: «Все-таки получилось движение!» Экспериментатор: «А почему ты думаешь, что здесь вечер?» — «Получился вечер оттого, что я взял темные и светлые краски», — отвечает Сережа.

Совершенно иначе была воспринята улица Ирой. Ее привлекло выражение состояния природы. Еще в процессе замысла она говорила: «У меня на улице будет сильный ветер, он гнет деревья, все замело: и землю, и крыши домов». Нарисовав землю белой краской, приступает к рисованию деревьев. «Сейчас нарисую ствол». Ствол получается кривым. Говорит: «Это ветер будет ночью, и ветки сгибаются от ветра». Рисует снег на ветках, потом луну и несколько домов, на крышах которых намело много снега. С большим напряжением и осторожностью выводила Ира тонкие ветви. Процесс выполнения рисунка доставил большое удовольствие и удовлетворение. По окончании, обрадовавшись рисунку, сказала: «Надо показать В. В.» (воспитательнице).

Рисунок Сережи проявил его познавательные интересы. Он замечал такие детали, как светящиеся окна, темные дома; рисунок, сделанный Сережей, свидетельствует о его наблюдательности, внимании

к различным деталям (телевизионные антенны на крышах домов, различные марки машин).

На рисунок же Иры больше повлияло восприятие состояния погоды, когда воет ветер и гнет засыпанные снегом деревья. Ее рисунок привлекает и сочетанием красок.

Итак, дети находят выразительные средства для воплощения своего замысла — цветовые сочетания, форму, композицию. В творческом рисунке они передают свое отношение к изображаемому. Творческий процесс предполагает у детей дошкольного возраста образное видение мира, действительности. Действительность — основа творческого процесса.

Изобразительное творчество формируется за счет образного видения ребенка — умения наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет наблюдаемого объекта и в то же время способности сохранять целостное впечатление от объекта, явления.

В старшем дошкольном возрасте более отчетливо выступают этапы в возникновении и развитии у детей художественных образов. Творческий рисунок строится ребенком уже в соответствии с замыслом в отношении как содержания, так и формы явления, предмета. Появляется активное отношение к изображаемому, активизируются и поиски выразительных средств для его передачи.

У детей 6—7 лет наблюдается уже сознательное использование цвета, формы, построения рисунка как выразительных средств для отображения отдельного образа или сюжетной композиции. Поэтому дети старших возрастов по сравнению с детьми младшего дошкольного возраста шире и свободнее используют найденные выразительные приемы, распространяя их на большое количество изображаемых предметов и явлений. Иными словами, старшие дошкольники прочнее усваивают эти приемы, закрепляют их в своем сознании.

Большое значение в процессе создания образов приобретают индивидуальные особенности детей. Они проявляются не только в своеобразном видении предмета или явления, но и в сохранении индивидуальной манеры исполнения.

Анализ детских рисунков, данный в этой главе, свидетельствует о возможности достижения дошкольниками высокого уровня изобразительной культуры. Этот анализ нужен был нам для того, чтобы точнее определить средства педагогического руководства процессом создания образа уже не у отдельных детей, а у многих воспитанников детских садов.

Глава 3 **САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ
И ПОДРАЖАТЕЛЬНОСТЬ
В ПРОСТЕЙШИХ
МУЗЫКАЛЬНЫХ
ИМПРОВИЗАЦИЯХ**

С раннего возраста начинают формироваться отдельные компоненты музыкальности ребенка, являющиеся основой музыкальной деятельности в ее различных видах. В ходе развития общих способностей у детей появляются попытки таких музыкальных действий, которые можно рассматривать, при всем их несовершенстве, как предпосылки творческого характера.

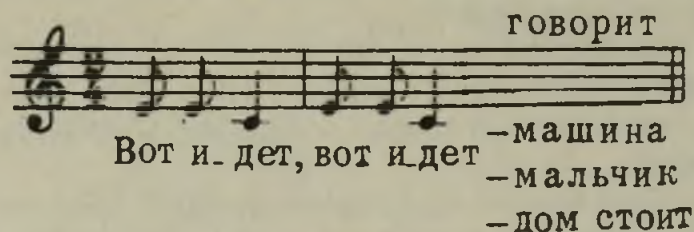
Наблюдения за музыкальным развитием детей позволяют отметить моменты напевания ими неопределенных еще интонаций, ритмичного приплясывания, имитирования движений, характерных для персонажей музыкальных игр, певческого интонирования считалок, «дразнилок». Интерес детей вызывают также разнообразные ритмы, выстукиваемые кубиками, на пластинке металлофона, на деревянной дощечке и т. д.

Анализ проведенных нами наблюдений, дневниковых материалов, записей детских импровизаций позволяет выявить их некоторые характерные особенности. Эти импровизации возникают непреднамеренно и обычно являются выражением положительного эмоционального состояния. Вместе с тем певческие интонации, ритмические постукивания вызывают удовольствие у ребенка сами по себе. Замечен наиболее удобный интервал — терция, — на котором обычно строятся детские попевки. Как правило, все эти проявления кратковременны, дети быстро их забывают и в последующие дни не повторяют. В этих первоначальных музыкальных действиях отсутствует какой-либо элементарный замысел, они возникают произвольно. Если оценивать с музыкальной стороны названные импровизации детей, то можно отметить, что они еще очень несовершенны: интонации часто неопределенны, близки к речевым.

Простейшие попевки, движения, сопровождающие пение, возникают часто при восприятии детьми окружающего, как выражение отношения ребенка к наблюдаемому предмету или событию. Возникают они прежде всего в сюжетно-ролевой игре, в которой дети отражают жизненные впечатления, обогащают свои действия, включая в них интонирование отдельных фраз, двустуший, выразительные движения, характеризующие какой-либо персонаж, и т. д. Детские импровизации наблюдаются и в другой деятельности — музицировании. Это или игра на детских музыкальных инструментах, в процессе которой ребенок находит благозвучные сочетания звуков, прислушивается к ним и повторяет их, создает определенные ритмы. Это может быть и просто

пение ребенка, в котором он, сочиняя и мелодию, и текст, передает свои впечатления об окружающем. Так, например, Алена (2 г. 9 мес.) едет в троллейбусе и поет, включая в попевку все то, что привлекает ее внимание на улице.

говорит



Вот и-дет, вот идет

- машина
- мальчик
- дом стоит

Музицирование — деятельность чисто музыкальная, она сопровождается переживаниями эстетическими. Детей привлекает чистота музыкального звучания, приятные для них интонации, ритмические сочетания, они могут получать удовольствие и от собственного пения.

В психологии подчеркивается большое значение привлечения детей к творчеству в различных видах искусства (Л. Выготский, Б. Теплов), и оно характеризуется как естественная для каждого ребенка и отвечающая его потребностям и возможностям деятельность. Это положение выдвигается и в музыкальной педагогике (И. Глебов, Л. Стоковский и др.).

Характеризуя музыкальное творчество детей, Л. Стоковский (1963) придает большое значение его произвольным проявлениям в младшем возрасте, считая, что путь развития детского музыкального творчества идет от элементарных, бессознательных попыток к сознательным действиям в этой области. Так, ребенок вначале проявляет интерес к тембрам, ритмам, контрастирующим звукам; затем создает простейшие мотивы. Наметив некоторую последовательность в развитии музыкального творчества детей, Л. Стоковский отводит взрослому пассивную роль в этом процессе: педагог, по его мнению, лишь закрепляет спонтанные проявления детей.

В советской музыкальной педагогике в первых же работах, посвященных проблеме детского музыкального творчества, ставился вопрос об активном стимулировании и формировании его педагогом как средстве музыкального развития ребенка. Имеющиеся материалы по музыкальному творчеству детей-дошкольников (П. Загоровский, С. Файнброн) подтверждают, что непреднамеренные попытки импровизаций замечаются уже в младшем дошкольном возрасте.

Некоторые данные по этому вопросу, обобщая материалы разных исследований, излагает П. Загоровский (1935). Он относит первоначальные самостоятельные певческие проявления детей ко второму и особенно третьему году жизни. По его мнению, они представляют собой напевание ребенком звуков, слогов, в котором можно выявить известную «мелодию». Это «пение» — сочетание отдельных тонов. Затем (около 3 лет) вычленяется как постоянный интервал ма-

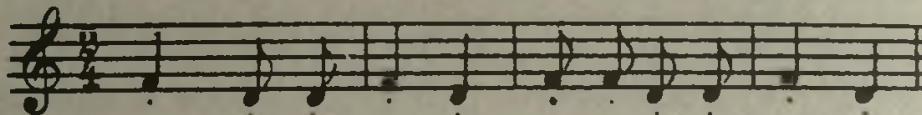
лая терция. Дальнейшее развитие идет по пути увеличения числа мотивов с использованием интервалов. Вместе с тем автор отмечает как характерную черту песенных импровизаций младших дошкольников переделывание знакомых мелодий в силу того, что дети не могут правильно их исполнить.

В связи с этим возникает вопрос о том, какие проявления детей в пении являются творческими и можно ли к ним отнести, как считает П. Загоровский, попевки, которые создаются неверным исполнением знакомых мелодий.

В основе музыкального творчества лежит образно-эмоциональное начало. Это определяет специфику музыкальной образности. Содержание музыкального произведения передается комплексом разнообразных средств в его мелодии, характерном ритме, в особенностях лада, гармонии, изменениями темпа, в динамических оттенках. Маленький ребенок пользуется лишь небольшим объемом этих средств. Для него роль образного начала в создаваемой им попевке будет играть интонационная выразительность. Характерную интонацию, передающую отношение ребенка к тому, о чем он поет, можно определить как элементарное творческое проявление. Искажение знакомых мелодий, точнее говоря, фальшивое пение, нельзя, конечно, считать детским творчеством. Правда, создавая свои попевки, дети иногда как бы отталкиваются от знакомых мелодий, но при этом ведущим моментом оказывается импровизация, тогда как в основе исполнения знакомых песен лежит процесс воспроизведения.

Первоначальные музыкальные импровизации детей могут отличаться определенной интонационной выразительностью, которая выступает в этом случае в своем образном значении. Это могут быть отрывистые, «дразнящие» интонации:

Витя. 3 г. 8 мес.



Леш_ка, А_леш_ка, спе_лая кар_тош_ка

Или спокойные, напевные, связанные с наблюдением падающего снега:

Алик. 4 г. 3 мес.



Снег, снег, снег и_дет! Ско_ро Но_вый год!

Это могут быть интонации задорные, с характерным ритмом скачущей лошадки:

ций, ребенок использует эти особенности характера музыкальных произведений различных жанров.

Изучая результаты детского продуктивного музыкального творчества в старшем дошкольном возрасте, необходимо рассмотреть и его первоначальные проявления. Поэтому мы уделяем внимание вопросу о возможности возникновения предпосылок к музыкальному творчеству у младших дошкольников.

Попытки творчества в музыкальной деятельности представляют для детей известную сложность. Специфичность музыкального образа, отсутствие зрительно-конкретной основы, опосредованные связи с жизненными образами (за исключением звукоподражания) заставляют предположить, что творческие проявления в области музыкальной деятельности довольно длительное время будут оставаться на уровне предпосылок. Их можно отнести к двум видам.

К первому виду предпосылок (более общего типа) относится совершенствование восприятия музыки детьми и образующихся на его основе музыкальных представлений. Разнообразные музыкальные впечатления являются тем источником, которым пользуется ребенок впоследствии, при создании им образа в различных видах музыкальной деятельности. К предпосылкам общего типа мы относим также формирование у детей эмоциональной отзывчивости на музыку. Эмоциональность лежит в основе музыкально-образного воплощения, в музыкально-творческих проявлениях детей. Важно, чтобы ребенок воспринимал эмоциональное содержание и чувствовал доступные ему средства музыкального искусства: интонационную выразительность мелодии, характерный ритм, динамические, темповые изменения, все то, что в общем комплексе создает развитие музыкального образа.

Вместе с тем происходит ознакомление ребенка с творческими действиями, выясняется их своеобразие и отличие от тех, которые выполняются на музыкальных занятиях в пении, в ритмике.

Формирование у детей представлений о доступных им творческих действиях подводит к овладению различными способами их выражения. Поэтому второй тип предпосылок музыкально-творческих проявлений носит специальный характер. Они представляют собой способность к первоначальным импровизациям простейших мотивов разного характера, к придумыванию разнообразных ритмов в связи с игровым образом и действий, воплощающих персонажи в музыкальных играх, при инсценировании песен. Понятно, что эти предпосылки складываются в различных видах музыкальной деятельности, в которых развиваются музыкальные способности детей и приобретаются навыки, обуславливающие самостоятельность действий.

Возникает вопрос: в какой степени ребенок младшего дошкольного возраста готов к различным видам музыкальной деятельности?

В работах, освещающих проблемы воспитания и развития преддошкольного возраста, отмечается довольно ранний срок возникновения способности к восприятию музыки.

Данные некоторых исследований показывают, что слуховой аппарат ребенка уже в первом полугодии его жизни готов к восприятию музыкальных звуков, звуков определенной высоты. Н. Щелованов (1958) отмечает, что от своевременного развития слухового анализатора зависит возникновение способности подражания звукам. Это влияет не только на развитие речи. Различение высоты звуков, их воспроизведение лежит в основе возникновения собственного пения ребенка.

Наряду с развитием музыкального слуха для формирования творческих способностей большое значение приобретает эмоциональный отклик на музыку. В материалах по музыкальному воспитанию детей ясельного возраста отмечается довольно ранняя эмоциональная реакция младенца на музыку. С возрастом она приобретает более определенный характер. Яснее выступает двигательная реакция, сопровождающая восприятие музыки. Т. Бабаджан отмечает, что ребенок, слушая пение взрослого, тянется к нему, приплясывает, пытается ударить рукой по бубну. Активность ребенка при восприятии музыки проявляется не только в движении, где она получает наиболее яркое выражение, но в первых попытках воспроизведения отдельных звуков, интонаций, подражания пению взрослых. Исследования Е. Седлачковой (1965) показывают, что уже между криками грудных детей можно найти проявления музыкального выражения с элементами мелодических движений в определенных ступенях и они связаны с положительными эмоциями. Автор считает, что из этих примитивных мелодических криков, которые издаются в ответ на воздействие окружающей среды, возникают первые намерения музыкальных проявлений.

А. Атанасова (1965), устанавливая наиболее ранний возраст, в котором ребенок может петь, отмечает, что у детей от 20 до 22 месяцев проявляется подпевание, воспроизведение мелодии и сознательное заучивание песни с пониманием от 22 до 24 месяцев. Проявляется стремление к подражанию звучаниям, что способствует возникновению все более активных действий, связанных с восприятием музыки.

В нашем исследовании отдельных сторон музыкального развития детей выявляются определенные тенденции в различении музыкальных звуков по высоте, тембру, силе звучания, появляется склонность к усвоению простейших ритмических соотношений, т. е. воспринимаются, вычленяются при слушании музыкального произведения и находят отражение в ответных детских реакциях на музыку элементарные музыкальные явления, которые лежат в основе различных выразительных средств музыкального искусства. Характер применения ребенком этих средств зависит от того, в какую сферу музыкальной деятельности он включается, будет ли это деятельность исполнительской в пении, музыкально-ритмическом движении или перед ребенком будет поставлено задание творческого порядка, где он использует доступные ему выразительные средства музыкального искусства.

Анализ содержания первоначальных детских импровизаций показывает, что они характеризуются прежде всего самостоятельностью.

Дети могут быть самостоятельны в различных видах музыкальной деятельности. На занятиях ряд действий они выполняют без помощи педагога (в процессе пения без поддержки инструмента или голоса педагога, при исполнении знакомых плясок и т. д.). Самостоятельность в действиях творческого характера проявляется в использовании детьми знакомых им действий в новых ситуациях, в придумывании различных вариантов исполнения в музыкальной драматизации и т. д.

Вместе с тем первоначальные творческие проявления часто отличаются подражательностью, которая, характеризуя возникновение детских импровизаций, может также отражаться и на их содержании.

При изучении предпосылок музыкально-творческих действий подражательность представляет для нас особый интерес, так как это свойство особенно ярко проявляется в младшем дошкольном возрасте, и при рассмотрении какого-либо вида деятельности, особенно в начале ее возникновения, оно оказывается исключительно необходимым фактором развития. При оформлении сенсорно-двигательной сферы, способностей и навыков в различного вида деятельности подражание рассматривается как один из способов действия, посредством которого ребенок осваивает окружающее. Подражание в собственном смысле предполагает не копирование, механическое повторение воспринятого. Оно формируется постепенно, проходя определенные стадии развития.

И. Сеченов выделяет два этапа подражания; на первом создается образ, как тот образец, к которому уже на втором этапе стремится приблизиться субъект. Это положение развивается в целом ряде исследований.

При овладении движением, как отмечает А. Запорожец (1960, стр. 244), подражание развивается как многообразный процесс, где «первая из этих фаз представляет собой фазу предварительной ориентировки и заключается в том, что в результате переживания действий другого лица у субъекта складывается образ этих действий...». Однако воспринятое действие может быть воспроизведено не сразу. Первые попытки подражания весьма приблизительно соответствуют воспроизводимому образцу. Вторую фазу составит их дальнейшее усовершенствование, приближение к нему. Таким образом, при первоначальном возникновении действия подражание не может быть точной копией того, что ребенок видит, слышит; подражание как точное повторение воспринятого формируется постепенно. Это дает основание предполагать, что на первом этапе подражание может быть оценено как положительный фактор, благоприятствующий формированию первоначальных творческих проявлений в музыкальной деятельности детей.

Какие особенности процессов подражания дают нам основание сделать это предположение?

На ранних этапах подражание рассматривается и как форма активности детей в первые годы их жизни. В процессе развития подражание тесно связано с преобразованием, которое характеризует первоначальные проявления самостоятельности.

В советской психологии отмечается особое значение подражания в развитии детей ясельного и младшего дошкольного возраста.

Подражание обычно видоизменяется в зависимости от индивидуальных особенностей, от степени активности ребенка, от его самостоятельности, особенностей эмоциональной сферы, имеющихся навыков. Именно эта особенность подражания берется нами в основу при рассмотрении его как условия проявления и формирования зачатков творчества.

Следует отметить также то эмоциональное состояние большого удовольствия, которое вызывают у детей подражательные действия в различных видах музыкальной деятельности. Это создает благоприятные условия для возникновения творческих проявлений.

Вопросы творчества и подражания рассматриваются обычно во взаимосвязи. Вычленение подражания и творчества как двух последовательно совершающихся этапов представляется нам ошибочным. Это тесно переплетающиеся взаимосвязанные явления, возникающие уже на первых этапах развития ребенка в своих элементарных проявлениях и видоизменяющиеся в связи с общим его развитием.

Следует учитывать двойственность влияния подражания на творчество. Можно предположить, что существуют условия, при которых выявляется отрицательное воздействие подражания на творческие проявления, когда при выполнении творческого задания действия детей будут представлять собой лишь копирование воспринятого образца. Отклонения от образца могут иметь место в двух случаях. В первом случае, когда образец упрощается, действия ребенка представляют лишь его слабую копию. Во втором случае, когда образец преобразуется на основании личного опыта, самостоятельных действий, выдумки, личной инициативы, подражание обретает творческий характер.

Содержание детского творчества уже в начале его формирования является отражением предметов и элементарных явлений окружающего. Действительность и произведения искусства влияют на возникновение первоначальных замыслов, и явления подражания играют при этом немалую роль. Основой формирования творчества детей является накопление запаса ярких разнообразных впечатлений об окружающем, которые могут быть основой для художественных проявлений. Вместе с тем в процессе накопления этого опыта важен отбор педагогом жизненных впечатлений, характерных, типичных для тех явлений действительности, с которыми он знакомит детей. Эмоциональное отношение к окружающему является характерной чертой ребенка дошкольного возраста. Это качество переносится и в его художественную деятельность. Овладевая элементарными средствами выразительности, ребенок вначале произвольно, а затем сознательно выражает свое отношение к тому, что он изображает в рисунке, в движении под музыку и т. д.

Формирование творческого процесса предполагает усвоение ребенком в элементарном виде различных средств воплощения художествен-

ного образа, специфичных для того или иного вида искусства. При знакомстве с окружающим и произведениями искусства имеет место подражание, заимствование тех или иных изобразительно-выразительных средств, способов действия, использование их в новом варианте.

Исследования психологов показывают, что в деятельности детей дошкольного возраста присутствуют разные виды подражания. В возникновении и формировании творческих процессов эти виды подражания, очевидно, будут играть различную роль. Так, целый ряд музыкальных навыков, необходимых для творческих проявлений, приобретает путем прямого подражания. Это будет естественным на первоначальных этапах воплощения музыкального образа и характерно не только для младших, но и для старших дошкольников.

В творческом процессе может иметь место подражание более сложное, обобщенное, когда заимствуется лишь общий характер действия, и по содержанию оно становится иным, чем в образце педагога.

Следует отметить особенность подражания в процессе музыкального творчества, продукт которого отличается большой динамичностью, возникает лишь в течение какого-то времени и часто не сопровождается зрительными ассоциациями, способствующими возникновению определенных конкретных действий. Поэтому даже при условии подражания образцу ребенок в музыкальном творчестве создает как бы свой эмоциональный образ, в значительной степени самостоятельно.

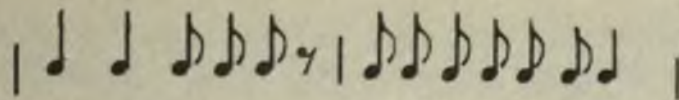
Вопрос о возникновении первоначальных попыток музыкально-творческих проявлений решался путем проведения констатирующих опытов, основной целью которых было выяснение возможности стимулирования педагогом по подражанию творческих действий детей в различных видах музыкальной деятельности.

При постановке опытной работы мы исходили из положения о том, что подражание, если его правильно использовать, стимулирует первоначальные музыкально-творческие проявления детей, дает им возможность усвоить различные способы воплощения музыкального образа. Была поставлена задача выявить при постановке творческих заданий следующее:

- 1) соотношение самостоятельных и подражательных действий в различных видах музыкальной деятельности;
- 2) содержание подражательных действий детей при выполнении творческих заданий.

Следовало также пронаблюдать обстоятельства, при которых подражание начинает влиять отрицательно на возникновение творческих проявлений детей, и определить, в чем это выражается. Опытные задания строились в различных видах музыкальной деятельности: использовалась игра на детском музыкальном инструменте, пение и инсценирование песни. Это дало возможность проследить разнообразные самостоятельные музыкальные проявления детей.

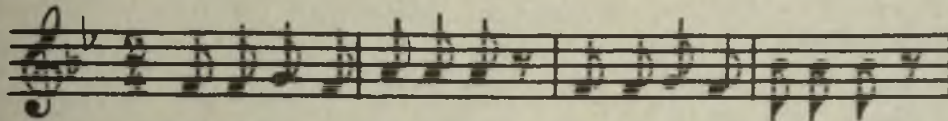
В каждом из заданий детям предлагались различные способы действий:



Содержание второго задания заключалось в том, что дети должны были придумать разные певческие интонации (плясовая, колыбельная).

Задания были даны в игровой форме: к детям в гости приходила новая кукла, с которой надо было поплясать, которую надо было убаюкать. В первых подгруппах дети должны были действовать самостоятельно. Во вторых подгруппах педагог давал образец двух попевок разного характера и предлагал выполнить задание.

Образцы педагога.



Ба_ю,ба_ю,ба_ю,бай, ба_ю,ба_ю,ба_ю,бай



Ля,ля, ля,ля...

Результаты выполнения этого задания были следующими:

Ясельная группа. Дети первой подгруппы радостно встретили показ новой куклы, они улыбались, порывались подойти к ней. Однако предложение спеть для нее плясовую мелодию или колыбельную ни у кого не вызвало ответа: этого действия не было в их опыте.

Во второй подгруппе, после демонстрации образца, на предложение выполнить задание откликнулось сразу несколько детей. В их действиях наблюдалась одинаковая картина: каждый выходил, брал куклу и равномерно приподнимал ее несколько раз. Пение отсутствовало. Единственным исключением была Лена, которая речитативно, очень низко (примерно $С_{и_м}$) повторяла один звук.

Готовность выполнить задание проявили еще трое детей. Все они сделали один выбор — колыбельную («баю»). Из них спела только Нина, примерно так:



Ба_ю,бай, ба_ю,бай

Миша проговорил: «Баю-бай, баю-бай», а Игорь только покачал куклу. Подражание действиям воспитателя не имело места.

Таким образом, видно, что детей это задание затруднило, несмотря на готовность выполнить его. Образец педагога влиял лишь на общую активность детей. Это и понятно, так как уровень певческих

навыков на третьем году жизни еще очень мал и не позволяет ребенку в полной степени владеть своим голосом, чтобы можно было создавать по заданию самые простые интонации.

Младшая группа. В первой подгруппе по словесной инструкции никто из детей не проявил желаний выполнить задание. Во второй подгруппе после образца педагога пять детей проявили попытку выполнить задание. Оксана говорит отрывисто: «Ля, ля». Марина поет более уверенно, но тоже один звук (фа₁) в равномерном ритме. Ира повторяет тоже на Си₄. Андрей и Олеся просто говорят неопределенно: «Ля, ля».

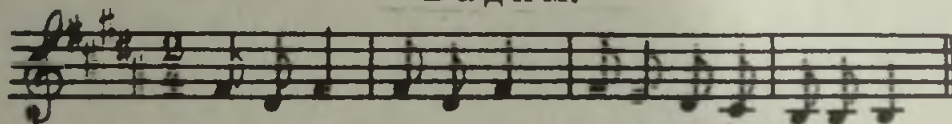
В выполнении задания, так же как и в предыдущей группе, детям мешает отсутствие опыта подобных действий. Образец педагога вызывает в дальнейшем действия детей, направленные на выполнение содержания задания. Результаты довольно однообразны; здесь имеет место подражание друг другу. Придумала колыбельную интонацию только Марина. Из четверых детей, вызвавшихся выполнить задание, только она сказала: «Я хочу «баю-бай», но не спела, а сказала:

Баю-баюшки, баю,
Не ложися на краю,
Ты с краю упадешь
И головку расшибешь,

использовав в соответствии с содержанием задания знакомое четверостишие. Остальные дети только покачали куклу.

Средняя группа. В первой подгруппе наблюдалась та же картина, что и у младших детей. После словесной инструкции педагога никто из детей не вызвался выполнить задание. Во второй подгруппе после демонстрации образца наблюдалась более осознанная реакция детей. Они поняли, что это новая для них деятельность, и пятеро отказались выполнить задание, мотивируя это тем, что не сумеют так спеть. Вместе с тем четверо сочинили попевки плясового характера, и некоторые из них были настолько хорошо музыкально оформлены, что их можно было записать.

В а д и м.



Ля, ля, ля...

Л е н а.



Ля, ля, ля...

Дети хорошо поняли задание, и для активизации их действия образца педагога не потребовалось. Отказываясь выполнить задание, де-

ти хорошо представляли, что они должны делать. Образец педагога не повлиял на содержание их попевок, однако в окончании наблюдался общий ход, заимствованный Леной у Вадима.

Содержание третьего задания строилось на материале музыкальной драматизации знакомой детям песни «Цыплята» А. Филиппенко.

В первых подгруппах детям было предоставлено после прослушивания песни и беседы о ее содержании действовать самостоятельно. Во вторых подгруппах дети действовали первый раз одновременно с показом педагога и повторно — самостоятельно.

Результаты выполнения задания были следующие:

Ясельная группа. В первой подгруппе педагог после исполнения песни поговорил с детьми о ее содержании, зафиксировав в их сознании моменты, которые они должны были передать в действии (цыплята гуляют, ищут зернышки, пьют воду).

При самостоятельном действии все дети очень заинтересованно пошли под музыку. Движения их больше не менялись. Некоторые дети стали подпевать окончания фраз. С окончанием песни двое остановились, остальные продолжали ходить по комнате.

Во второй подгруппе при одновременном действии с педагогом дети вначале так заинтересованно смотрели на него, что сами запаздывали повторять движения. Это делали лишь наиболее активные дети. Вслед за педагогом дети повторяли все основные движения персонажей песни. Они были эмоциональны и вместе с тем старательно повторяли движения при одновременном действии с педагогом, улыбались и некоторые даже пытались подпевать песню.

При второй попытке самостоятельного действия дети пошли под музыку гурьбой по комнате. На слова «лапками гребите» только один ребенок начинал делать соответствующее движение, затем, подражая ему, еще некоторые. Кроме этого, дети запомнили движение головой вверх и вниз — «цыплята пьют воду».

Таким образом, показ педагога обогатил опыт детей, они восприняли некоторые движения, помогающие передавать содержание песни, и выполнение их доставляло детям большое удовольствие. Образец педагога использовался детьми лишь частично. Самостоятельно придуманных детьми движений не наблюдалось.

Младшая группа. Дети этой группы более оживленно обсуждали содержание песни, поясняя свои впечатления следующими словами: «Курочка шипала травку» (Андрей), «Я тоже видела курочку и цыплят» (Оксана) и т. д.

В первой подгруппе дети с готовностью принимали предложение инсценировать песню. Они медленно шли под музыку, улыбались, начинали подпевать. В начале второго куплета останавливались, некоторое время стояли в нерешительности, затем различными способами изображали, как клюют цыплята: открывали и закрывали рот, делали вид, что рукой берут что-то с пола, кивали головой вверх и вниз. Только некоторые дети нерешительно ходили по комнате.

Во второй подгруппе действие с педагогом тоже вызвало у детей большой интерес. Он дал внешнюю деталь образа — руки-крылья, которые отодвинуты назад. Дети не повторяли этого движения. Но Наташа и Олеся шли необычно, осторожными шагами, чуть пригнув голову, руки держали перед собой, согнув их в локтях. Затем дети показывали вслед за педагогом, как цыплята клюют, пьют воду из корытца.

При повторении инсценировки Олеся сохранила найденное ею движение. Наташа его потеряла и шла обычным шагом. На начало второго куплета Олеся остановилась, показала, как цыплята гребут лапками, клюют, пьют, точно повторяя движения педагога. Остальные дети повторяли все это за ней, но движения у них маловыразительные. В этой группе проявилась гораздо большая активность детей и имели место самостоятельные изображения персонажей уже при первой попытке. Это особенно выявилося в действиях Олеси, которая сохранила их при повторении задания. У Наташи своеобразный способ изображения оказался неустойчивым. Выполнение задания доставило детям большое удовольствие. Они выполняли его охотно, некоторые подпевали песню, улыбались.

Средняя группа. Дети с интересом прослушали песню и, пересказывая ее содержание, верно отметили те действия цыплят, которые можно было передать в движении.

В первой подгруппе при самостоятельном действии дети были очень нерешительны. Они пошли друг за другом так, как привыкли входить на занятия, что мешало им свободно двигаться. Только Аня и Зоя показали, как цыплята гребут лапками, хотя дальше и они не знали, что делать.

Во второй подгруппе особенно ясно было видно влияние показа педагога, который сразу активизировал детей, продемонстрировав им способы изображения в действии содержания песни.

При последующем самостоятельном исполнении дети в основном сохранили те действия, которые они выполняли по показу педагога, внося в них некоторые изменения. Аня сказала, что она будет курочкой, и встала впереди детей. Двигаясь, она все время посматривала на них и точно меняла движения на начало каждого куплета. Остальные дети действовали самостоятельно. В выполнении уже установленных во время показа движений можно было наблюдать некоторое разнообразие. Одни дети выполняли их стоя, другие присели; показывая, как цыплята клюют, некоторые постукивали пальцами по коленям, другие покачивали головой. Необходимо отметить появившуюся связь движения с музыкой. Дети шли ритмично, отмечая начало каждого куплета новым движением.

Дети первой подгруппы не нашли собственных средств для выражения содержания песни при самостоятельной попытке это сделать. Показ педагога в этом случае был бы необходимым условием для усвоения различных способов действия при передаче образа. Это подтверждается результатами выполнения задания детьми второй под-

группы. После показа педагога они самостоятельно использовали показанные им движения, видоизменяли их, в некоторых случаях придумывали новые.

Подводя итоги проведенных опытных занятий по выявлению самостоятельных и подражательных действий детей на заданиях творческого характера, можно сделать следующие выводы.

В младшем дошкольном возрасте у детей можно вызвать преднамеренные простейшие импровизации в разных видах музыкальной деятельности, которые при дальнейшем формировании можно рассматривать как предпосылки первоначальных музыкально-творческих проявлений.

В младшем возрасте подражание — необходимый способ для ознакомления детей с этой деятельностью и ее стимулирования. Можно убедиться, что творческие возможности таятся и в самом акте подражания. Они заключены прежде всего в выборе содержания подражательных действий, в преобразовании их при повторении.

В раннем возрасте огромное значение подражательной деятельности выражается в том, что ребенок открывает в ней свои индивидуальные возможности. Это важный эмоциональный этап на пути к творчеству.

Подражание далеко не всегда можно рассматривать как точное копирование образца, оно может быть выражено как улавливание ситуационной причастности, что свойственно для самых маленьких, как повторение общего характера движения и заимствование отдельных способов действия.

Полученные материалы показывают, что роль подражания различна на разных этапах. На первоначальном подготовительном этапе, когда складываются первые представления ребенка о музыкальной и творческой деятельности и особенно когда он приобретает соответствующие способы действия и навыки в различных ее видах, подражание носит обучающий характер, здесь необходимы образец педагога в сочетании с его словесными указаниями.

В творческих заданиях подражание прежде всего стимулирует подобные действия детей. Это его значение сохраняется в различных видах музыкальной деятельности, в младшем дошкольном возрасте ему следует придавать особое значение как фактору, активизирующему детей при их малых возможностях.

Вместе с тем возникновение у детей предпосылок к творческим проявлениям по подражанию требует вариативности в постановке заданий, так как, возникнув по подражанию, самостоятельные действия ребенка могут быть им же и заторможены. Зафиксированное конкретное действие может наталкивать его и на простое повторение.

В различных видах музыкальной деятельности действия детей по подражанию приобретают своеобразные черты. Сложнее для детей следовать образцу в песенном творчестве. Здесь точное копирование не имеет места. Голосовые данные детей еще слишком бедны, и это силь-

но ограничивает их возможности. Однако наблюдается активность в подражании друг другу. Здесь подражание начинает играть отрицательную роль в создании детьми попевок, так как они начинают повторять друг друга.

В игре на металлофоне, где выступает наиболее яркая ритмическая сторона исполнения, наблюдается стремление к нахождению и повторению знакомой ритмической группировки.

Наиболее доступным является для детей повторение движений педагога в игре-инсценировке. Однако здесь подражание является обычным способом действия у детей с небольшими возможностями, менее склонных к творческим проявлениям.

В музыкальной деятельности дети путем подражания знакомятся и усваивают применение различных способов действия: в пении — создание интонаций различного характера высотно-ритмическими сочетаниями звуков, в музыкальной драматизации — передача сюжета в движении, отдельные имитационные действия.

Одновременно с подражательными действиями, прямыми или преобразованными, в музыкальной деятельности возникают первоначальные попытки творческих проявлений, которые можно видеть в самостоятельных и инициативных действиях детей, в элементарных поисках образа (ритмического на металлофоне или своеобразных имитационных движениях при драматизации), в преобразовании образца педагога, в сознательном желании действовать не по образцу. Подражание и самостоятельные действия в творческих заданиях переплетаются, взаимно обогащают друг друга. Поэтому формирование предпосылок к первоначальным творческим проявлениям должно строиться с учетом положительной роли подражания.

Таким образом, подражательная деятельность по отношению к творческой понимается широко. Здесь имеет значение не столько прямое копирование, сколько опосредованное воздействие подражания на возникновение творческих проявлений, предпосылки, которые на самых ранних возрастных этапах возникают на основе подражательных реакций. Это дает право рассматривать подражательную деятельность как один из компонентов генетической основы художественного творчества.

Подражательные действия могут быть источником возникновения преднамеренных первоначальных музыкальных творческих проявлений.

Для возникновения произвольных творческих проявлений большое значение имеет такое свойство личности, как активность. Именно это определяет первый шаг ребенка к выполнению творческой задачи, его готовность, желание откликнуться на предложение педагога действовать. Вместе с тем активность ребенка еще не предрешает успеха в выполнении творческого задания. У детей младшего дошкольного возраста она может быть выражена только лишь в желании действовать, а самого действия может и не быть.

Активность ребенка должна опираться на определенный уровень музыкального развития. Свободное владение имеющимися музыкальными навыками позволяет проявиться способности к импровизации в различных видах музыкальной деятельности.

Глава 4 ВОЗМОЖНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГРАХ

Среди многочисленных игр особенной любовью детей пользуются игры в «театр», драматизации, сюжетами которых служат хорошо известные сказки, рассказы или театральные представления. Причем в одних случаях дети сами изображают персонажей сказки, в других — персонажами становятся их игрушки, куклы. Иногда они целиком передают содержание литературных произведений, но порой изменяют, дополняют его.

Сравнивая эти детские игры с их обычными, повседневными сюжетно-ролевыми играми (в «школу», в «больницу», в «магазин» и т. д.), нетрудно заметить существенную разницу между ними не только в сюжетах, но и в характере игровой деятельности. Если первые игры (будем называть их театрализованными) имеют фиксированное, заранее известное содержание, то вторые обретают содержание в процессе своего развития. Никогда не известно, как кончится, например, игра в «магазин», какие в ней развернутся события, что захотят купить у продавца покупатели, каков, наконец, будет сам продавец. В театрализованных же играх каждый персонаж наделен своим характером, за ним закреплены определенные поступки, указаны условия, в которых он живет, с кем встречается, как разговаривает и даже что говорит. Хотя вначале и может показаться, что этой фиксированности нет, что дети свободно распоряжаются знакомым литературным материалом, на самом деле они все же редко выходят за рамки заданного автором действия, редко отклоняются от предложенного им характера образа. Видимое же несоответствие между действиями ребенка и разыгрываемым произведением, подчас принимаемое многими за творчество, мы объясняем отсутствием у детей умения образного воплощения, но еще не проявлениями творчества. Нередко дети изменяют содержание сказки или слова действующих лиц еще и потому, что просто плохо их запоминают.

И все же нет основания отрицать возможность творческих проявлений детей в театрализованных играх, поскольку театральная-игровая деятельность в самой основе своей содержит творческое начало и является сама по себе художественной деятельностью. Когда же, однако,

проявляется эта возможность и при каких условиях? Не являются ли творческие проявления отдельных детей лишь индивидуальным качеством, присущим этим детям? Что вообще можно считать творческими проявлениями детей в театрально-игровой деятельности? На все эти вопросы следует ответить прежде, чем искать пути развития театрально-игрового творчества старших дошкольников.

В исследовательской литературе театрально-игровая детская деятельность освещена очень скупо. Известны работы Д. Менджерицкой (1940), Н. Карпинской (1959), В. Ширяевой (1947), в которых освещаются взгляды авторов главным образом на значение игры-драматизации в воспитательном процессе, а также даются рекомендации по ее развитию.

На страницах методической литературы широко освещается опыт практических работников по организации театрально-игровой деятельности дошкольников. Однако обращает на себя внимание тот факт, что из всех известных видов театрализованных игр предпочтение отдавалось играм-драматизациям, т. е. играм, где дети сами (а не куклы) изображали героев литературных произведений. Между тем игры с персонажами кукольного театра ничуть не меньше увлекают детей, развивают их художественные и общие способности, если только детям известно, как надо обращаться с куклами, чтобы они могли действовать и жить в рамках определенного сюжета.

Изучение исследовательской и методической литературы показало, что театрально-игровая деятельность детей рассматривалась лишь с точки зрения ее содержания и общевоспитательного значения. Выдвинутая Н. Карпинской проблема развития художественных способностей в процессе игры-драматизации коснулась преимущественно одной из них — выразительности речи, оставив нераскрытыми многие важные для театральной деятельности способности, и прежде всего способность к театральному творчеству.

В ходе изучения литературы обнаружился довольно традиционный взгляд большинства педагогов на театрализованную игру детей как на обычную сюжетно-ролевую игру, с той лишь разницей, что ее основой служит готовый сказочный сюжет, а не бытовые наблюдения, почерпнутые из окружающей жизни. Об эстетической, художественной сущности театрализованных игр они, как правило, не упоминали, тогда как именно эта сторона, на наш взгляд, является той почвой, на которой могло бы развиваться детское творчество.

Изучение театрализованных игр свидетельствует о сложном характере деятельности детей в них. Ребенку мало взять на себя роль того или иного персонажа: смысл всех его действий будет реальным лишь в том случае, если он сумеет найти и передать характер изображаемого персонажа, заставит его действовать в определенных условиях. Иначе говоря, конкретная образность есть основа театрализованных игр в отличие от сюжетно-ролевых игр, в которых, по справедливому замечанию Д. Эльконина (1947), дети изображают носителя

профессии вообще и стремятся к выполнению лишь определенных профессиональных действий (взвесить кулек, сделать укол больной кукле, сварить обед и т. д.). Само собой разумеется, что передать характер персонажа можно только с помощью средств образной выразительности (интонации, мимики, жеста, позы, походки и т. п.). Использование этих средств для передачи образа требует соответствующей подготовки, выработки умений пользоваться ими, находить соответствующее эмоциональное состояние персонажа.

Однако не все игры на темы сказок или рассказов можно считать театрализованными. При внимательном наблюдении и анализе таких игр, при сопоставлении их с драматизациями становится ясно, что в них дети вносят лишь образы героев литературных произведений, типичные их черты, но игры эти не становятся сценическими.

Итак, театрализованные игры, в отличие от бытовых или героических сюжетно-ролевых игр, являются играми-представлениями, где в лицах разыгрывается определенное литературное произведение и с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, воссоздаются конкретные образы.

Уже в младшем дошкольном возрасте у детей появляется стремление передать образное движение (прыгающий зайчик, скачущая лошадка, неуклюжий медведь и т. д.). Эти движения хотя и очень элементарны, схематичны и даже стереотипны, но все же образны. Однако в этот возрастной период дети не в состоянии показать образ в развитии и удовлетворяются лишь повторением одного и того же характерного движения. Только к пяти годам у детей появляется эта способность и они могут передавать различные состояния персонажа (грустный, испуганный), а также его поведение в соответствующих обстоятельствах.

В силу этого мы и остановились на рассмотрении театрализованных игр детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет), поскольку этот возраст дает нам больше возможности для наблюдения и последующего анализа детской театрально-игровой деятельности, их творчества.

В детском саду театрально-игровая деятельность детей принимает две формы:

1) когда действующими лицами являются определенные предметы (игрушки, куклы, фигуры, куклы би-ба-бо и т. д.);

2) когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль.

В первом случае дети передвигают картонные фигуры, куклы би-ба-бо, надетые на руку, и произносят за них слова.

Во втором случае они сами «превращаются» в медвежат, зайцев или других действующих лиц, ходят и говорят за них.

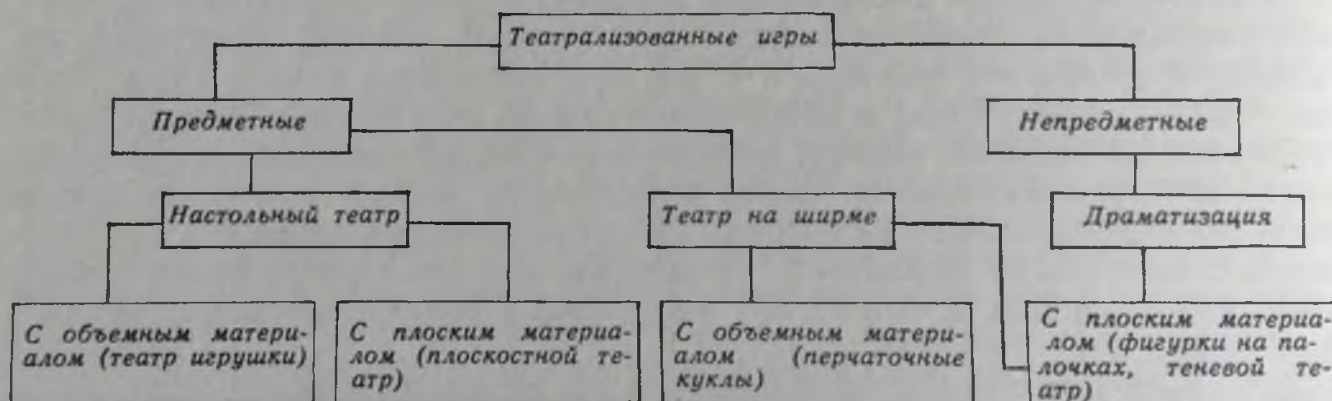
Театрализованные игры с предметами, т. е. игры детей в кукольный театр, имеют много названий в зависимости от используемого материала. Если, например, дети разыгрывают представление с помощью

своих игрушек, то эти игры называют настольным театром игрушки (настольным, потому что площадкой действия служит поверхность обычного стола). Точно так же получили свое название настольный плоскостной театр (который состоит из плоских фигур — персонажей, изображенных по определенному сказочному сюжету) и пальчиковый театр (где головка персонажа надевается на указательный палец) и т. д.

Многие виды кукольного театра представлены в известной книге Т. Караманенко «Кукольный театр в детском саду» (1960) и книге Г. Генова «Театр для малышей» (1968), но рекомендованы они авторами в основном как методические пособия в помощь воспитателям по организации кукольных представлений для детей.

Однако, как показали наши наблюдения, деятельность с кукольным театром является доступной для детей старшего дошкольного возраста и многие виды кукольных представлений с удовольствием используются дошкольниками в их самостоятельной игровой деятельности.

Классифицируя разнообразные формы театрализованных игр, можно предложить следующую схему:



Мы наблюдали за детской деятельностью во всех видах театрализованных игр, кроме игр с теневым театром, поскольку считаем их малопригодными для детской самостоятельной деятельности в силу опасности для детей обращения с электрическим источником света (необходимого для подсвечивания экрана).

Наблюдения проводились с учетом характера деятельности. Если это были игры с кукольным театром, то мы старались отмечать все те изменения, которые допускались детьми в манере передачи текста как от автора, так и от лица персонажей. Фиксировали также изменения в передвижении кукол, фигур на плоскости и на ширме, все индивидуальные проявления образной выразительности.

В драматизациях мы стремились также подмечать все изменения и отклонения от текста и все индивидуальные проявления в передаче характера образа. Мы понимали, конечно, что не все изменения и отклонения можно считать творчеством. Часто они свидетельствовали лишь о неустойчивости памяти или о неумении повторить виденное из-

за отсутствия навыков. Для того чтобы среди этих изменений и отклонений выделить творческие проявления, мы задавали детям уточняющие вопросы:

Ты рассказывал по-своему или как Л. С.?

Ты показывал, как Л. С., или по-своему?

Ты это сделал, как Л. С., или по-своему?

Ты помнишь, как это сделала Л. С.?

Можешь ли ты это сделать так же, как это сделала Л. С.?

Естественно, такие вопросы помогали выявить преднамеренность имевшихся изменений, что уже, конечно, свидетельствовало о творческом характере переработки детьми знакомого материала.

Исследование проводилось в трех старших группах трех московских детских садов (детский сад № 1785 — I группа, детский сад № 493 — II группа, детский сад № 185 — III группа). Предварительные наблюдения и беседы с воспитателями этих групп показали, что их дети самостоятельно почти не играют в театрализованные игры и что из всех видов театрализованных игр им лучше всего знакомы игры-драматизации, которые они очень любят и которые организуются только по предложению и с помощью воспитателя.

Для того чтобы все же пронаблюдать детей во всех видах игр, было решено организовать для них кукольные театрализованные представления, после чего предложить детям самим показать их. Всего с промежутками в 7 дней было показано 4 представления: в театре игрушки «Игра в прятки» Т. Караманенко, в плоскостном — «Два жадных медвежонка» — венгерская народная сказка, в пальчиковом — «Друзья» А. Станова и в кукольном театре — латышская сказка «Волк и собака».

В каждой группе мы выделили по 10 человек, которым предлагали показать тот спектакль, который они видели.

После показа в театре игрушек спектакля «Игра в прятки» (по пьесе Т. Караманенко) мы во всех трех опытных группах оставили игрушки и обстановку в том виде, в каком они были при демонстрации спектакля, и стали наблюдать за ответными действиями детей.

Приводим несколько записей наших наблюдений, проведенных сразу после показа спектакля.

I группа. Большинство детей окружили стол, на котором только что было разыграно представление. Среди них — Марина, Таня, Лена и Саша, зачисленные в индивидуальную подгруппу. Мишку и Зайку пытаются взять сразу несколько человек. Некоторое время идет спор, кто первый взял игрушку. В результате Мишка оказался в руках Андрея, а Зайку взяла Таня. Остальные дети рассматривают криватку, одеяло, заглядывают в шкаф... Андрей долго разглядывает Мишку, поднимает и опускает ему лапы, ставит на стол, пробует заставить Мишку ходить, но в это время игрушку у него выхватывает Лена со словами: «Ты уже поиграл, дай мне». Андрей особенно не возражает, но видно, что он недоволен. Некоторое время он стоит око-

ло стола, потом уходит. Таня недолго держала Зайку, которого она тоже некоторое время поглаживала, подбрасывала и наконец положила на кровать и укрыла одеялом.

Аналогичные действия с игрушками проделывали и другие дети. Только Саша и Марина попробовали заставить Мишку и Зайку поиграть в прятки.

С а ш а (с Медведем в руках, обращаясь к Марине с Зайкой в руках, своим голосом). Давай играть в прятки. Твой Зайка будет водить, а мой Мишка будет прятаться.

М а р и н а (тоже своим голосом). Давай. (Вместе с Зайкой отворачивается и вдруг тонким голосом, как говорил в спектакле Зайка, говорит.) Раз, два, три, четыре, пять — я иду искать (поворачивается, ведет Зайку по столу, приговаривая). И тут нет, и здесь нет (заглядывает под стол, под кровать), посмотрим под шкафом. Аа, вот ты где! Палочка-выручалочка, выручи меня. Теперь ты води, а я буду прятаться.

С а ш а (с Мишкой в руках отворачивается и говорит, немного понизив голос). Не пора?

М а р и н а. Нет еще.

С а ш а. Пора?

М а р и н а (прячет Зайку в шкаф). Пора!

С а ш а (тем же пониженным голосом, заглядывая под кровать). Здесь нету, и за шкафом тоже нету, наверное, под столом (наклоняет Мишку). Нет под столом (интонация удивления). Зайка, ты где?

М а р и н а (стоит и довольно улыбается, потом кричит голосом Зайки). Я здесь! (Открывает шкаф и вынимает Зайку. Постукивает Зайкой по столу.) Заинька, попляши, серенький, попляши!

Саша отдает Мишку Андрюше, возвратившемуся опять к столу, и уходит. Марина некоторое время еще продолжает с Зайкой ходить по комнате, но в руках у нее он уже был обыкновенной игрушкой. Через 15 минут от начала наблюдения около стола уже не было толпы, хотя иногда кое-кто опять возвращался к нему и делал те же движения, что остальные дети (трогали руками игрушки, переставляя их, и т. д.).

II группа. Спектакль в театре игрушки «Игра в прятки» дети смотрели с удовольствием. Это было видно по их лицам. После спектакля около 10 человек (среди них только двое включенных в индивидуальную подгруппу — Рита и Алеша) окружили стол, стараясь потрогать обстановку: стол, стулья, одеяло на кровати, шкаф. Многим хотелось сразу взять игрушки, но ими завладели Лара и Вика. Они посадили Мишку и Зайку за игрушечный стол и стали кормить их из посуды, которая стояла на этом столе. Потом Вика уложила Мишку на кровать и укрыла одеялом. Лара же стала подбрасывать Зайку. Большинство детей действовали так же, иногда лишь прорывались фразы: «Мишенька, вставай, к тебе Зайка в гости пришел» или «Миша, я тебе конфеты принес, давай пить чай». Постепенно (через 12—13 минут) дети занялись каждый своим делом. Позже они подходили к столу, но все их действия не имели отношения к спектаклю.

III группа. Сразу после окончания спектакля «Игра в прятки» дети окружили стол, на котором разыгрывалось представление, стремились дотронуться до декорации, подержать в руках кукол, изображаю-

щих Мишку и Зайку. Через несколько минут около стола осталось четыре человека — Надя, Оля, Ира и Марина (все, кроме Марины, включены в индивидуальную подгруппу). Девочки как бы взяли шефство над Мишкой и Зайкой. Кормили их, укладывали спать, ходили с ними гулять по комнате. Несколько раз такое течение игры нарушалось. Это происходило тогда, когда Зайка с Мишкой устраивали возню — Ира повизгивала голосом Зайки, а Надя басыла за Мишку. Спустя 30 минут наблюдение прекратили.

На основании этих наблюдений можно сказать, что детей увлекает даже такое простое зрелище, как театр игрушки. Первое их желание — потрогать, пощупать только что говоривших и двигавшихся кукол. Эта «хватательная» реакция проявилась во всех трех группах и вызвана была, на наш взгляд, тем эмоциональным состоянием детей, которое появилось у них под воздействием увиденного театрального представления.

Притягательной силой для детей стало и то, что именно обычные их игрушки вдруг заговорили, ожили.

Состоялась ли здесь театрализованная игра? Думаем, что да, состоялась. Хотя Саша и Марина не показывали спектакля, а лишь разыгрывали его действие, участвуя в игре в прятки наравне с персонажами, которые ими управлялись, хотя их игра и была наполовину театрализованной, наполовину обычной детской сюжетно-ролевой игрой, возникшей под впечатлением увиденного театрального представления. Но даже в такой «двойственной» игре мы можем говорить о творческих проявлениях детей. Об этом убедительно свидетельствует содержание игры Саши и Марины. Они играли по-своему, не так, как было показано в спектакле. Прежде всего спектакль от начала и до конца представлял для детей один человек — экспериментатор, исполняя роли за обоих действующих лиц. В игре же принимали участие два исполнителя (т. е. столько, сколько было действующих лиц), каждый из них исполнял роль определенного действующего лица: Саша — роль Медведя, Марина — роль Зайки. Это было первое отличие от показанного детям представления. Мы считаем его уже творческим проявлением, хотя и непреднамеренным. Второе отличие заключалось в том, что дети по-своему говорили за персонажей, не стремясь к точному воспроизведению услышанного текста. Это тоже можно считать творческими проявлениями. Влияние спектакля на исполнительскую деятельность было сильнее, так как чувствовалось подражание тому, что дети видели в спектакле. То, как Саша и Марина водили кукол, как определяли их действия, как говорили за них, свидетельствовало о творческих проявлениях детей в исполнительской деятельности, хотя при требовательной оценке исполнения оно было, конечно, несовершенным — речь персонажей была нечеткой, прерывистой, управление куклами неумелое, часто куклы просто выпадали из рук.

В последующие дни особо интересных действий и игр с настольным театром игрушки во всех трех группах зафиксировано не было.

Театрализованные игры детей с настольным театром игрушки, исключая действия с куклами-персонажами, по их инициативе не возникали.

Спустя три дня после представления мы решили в индивидуальном порядке предложить каждому ребенку из выделенной подгруппы (10 человек из каждой группы) показать уже известный им спектакль «Игра в прятки». В специальном помещении было приготовлено все, что нужно для спектакля (игрушки и оборудование мы заранее, незаметно для детей, вынесли из групповой комнаты). Каждому ребенку задавалось несколько следующих вопросов:

1. Ты помнишь спектакль, который я показывала в группе несколько дней назад?

2. Как он назывался?

3. Расскажи то, что ты видел.

Пересказать содержание короткой и простой пьески предлагалось для того, чтобы ребенок вспомнил действия и слова персонажей и не путался при последующем показе. После спектакля ему задавались уточняющие вопросы.

Результаты показали, что все 30 детей, которым предлагалось показать спектакль «Игра в прятки», успешно справились с заданием. Одни несмело, неуверенно, другие довольно решительно и серьезно заставляли Мишку и Зайку жить, говорить, действовать в комнате, построенной на столе. Но уровень исполнения пьески был невысоким. Видно было, что у детей нет навыков вождения кукол, что они недостаточно ориентированно умеют направлять их между игрушечной мебелью. Действие по сюжету либо замедлялось, затягивалось, либо выглядело суетливым, отчего куклы в руках детей становились совсем непослушными и падали на стол. Маловыразительной была и речь. Разговор двух персонажей звучал неэмоционально. Дети говорили своим голосом и слова от автора, и реплики персонажей. Некоторые из них неплохо интонировали, но передать образность, характерность действующего лица им не удавалось. Текст воспроизводился детьми почти дословно. Внешних признаков припоминания замечено не было.

В действиях детей определенно чувствовалось влияние того спектакля, который им показывали. Оно выражалось и в том, как дети водили Мишку и Зайку, и в том, что все они начинали действие с того места, с которого начиналось оно в спектакле, хотя можно было выбрать другой вариант, более удобный. Кроме того, все дети точно следовали сюжету, ничего не меняя в нем.

Отдельные отклонения от текста и от способов воплощения действия персонажей (по-другому положили и укрыли Мишку, не так, как в спектакле, посадили за стол и т. д.) свидетельствовали лишь о том, что ребенок рассказывал и показывал, как он мог, а не как хотел, то, что видел, слышал и запомнил два дня назад. Преднамеренного желания показать представление именно так, как он показывал его, у него не было, и ребенок показывал этот спектакль так, как мог, поэтому в его показе мы не видели никакого творческого процесса.

Ответы на уточняющие вопросы были самые разные. Из 13 человек 8 ответили, что они показывали по-своему, 16 сказали, что показывали, как Л. С. (экспериментатор), а 7 человек ответили неопределенно (неуверенно пожимали плечами, говорили: «Сами», потом поправлялись: «Как Л. С.»). Эти ответы для нас не стали уточняющими. Было видно, что дети не вкладывали в них того смысла, которого мы ждали.

Понятие «по-своему» не осмысливалось детьми как собственное отношение к изображаемому, потому что они никогда не пробовали именно по-своему показать, разыграть театральное представление, спектакль. Они никогда не думали, что можно придумывать и показывать что-то свое, предварительно замыслив. Они не пробовали искать такие способы образной выразительности, благодаря которым одна и та же игрушка могла быть то лукавым, добродушным щенком, то злым и несговорчивым псом.

Сознательно фантазировать и реализовывать свои замыслы в деятельности — нелегкая задача даже для взрослого человека. Ребенку же при всей его расположенности к фантазированию сделать это еще труднее, поскольку здесь требуется специальное напряжение мысли, высокий уровень развития воображения, жизненный опыт и, наконец, умение произвольно управлять данным процессом.

Такую форму детской деятельности мы, естественно, не могли наблюдать в группах, где не проводилось специальной работы по развитию творческих способностей. Однако спонтанные проявления творчества у отдельных детей указывали, что для детей дошкольного возраста существует возможность развития этих способностей.

Каждый вид кукольного театра имеет свои особенности, поэтому впечатления и реакции детей на все спектакли, показанные им, были различными. Настольный плоскостной театр так же хорошо знаком детям в детском саду, как и настольный театр игрушки. Многие детские сады имеют по несколько наборов плоскостного театра, которые предоставляются детям для самостоятельного пользования. Эти наборы представляют собой вырезанные из фанеры, раскрашенные фигуры сказочных персонажей (Дед, Баба, Курочка, Мишка — в «Курочке Рябе», Медведица, два медвежонка и Лиса — в венгерской сказке «Два жадных медвежонка» и т. д.). Приложены к сказке и соответствующие декорации, также вырезанные из фанеры и раскрашенные. Каждый из детей может по-своему расставлять декорации и фигуры на плоскости стола.

Мы имели возможность убедиться, что дети рассказывали и показывали сказку в соответствии со своим видением и пониманием ее содержания, что выразительные возможности материала и форма театрального представления использовались ими максимально, но целенаправленного поиска выразительных средств не было.

Причину этого мы опять же склонны видеть в отсутствии специального обучения детей способам театрально-игровой деятельности.

Вот примеры, свидетельствующие о том, как обогащалась детская деятельность даже при незначительном на нее воздействии.

Перед индивидуальным просмотром в каждой группе мы провели беседу о способах художественно-образной выразительности в настольном плоскостном театре, показали несколько вариантов целесообразного размещения декораций. Внимание детей мы обратили на то, что в каждой сказке (и, следовательно, в каждом наборе) есть разные персонажи, которые не могут говорить и двигаться одинаково, что у каждого из них есть свои привычки, свои особенности. Все это нужно суметь показать, чтобы зрители увидели разницу между ними.

При индивидуальном просмотре детского исполнения сказки «Два жадных медвежонка» в настольном, плоскостном театре мы могли наблюдать последствия этой беседы. При вторичном исполнении дети стремились разными голосами говорить за Лису и за медвежат, иначе ставили декорации. Своим действиям они давали определенные объяснения. Например, Лена (I группа) на вопрос: «Почему ты двигаешь маленького медвежонка так, что он у тебя как будто прыгает?», ответила: «Он маленький, меньше своего брата и бегаёт вприпрыжку. (Подумала.) Он ещё веселый и шалун». В целом, хотя исполнительская деятельность детей не была высокого качества, в ней были заметны сдвиги в сторону развития их творческих проявлений.

Аналогичные явления наблюдали мы и в деятельности детей с театром кукол би-ба-бо.

Дети с любопытством смотрели кукольное представление латышской сказки «Волк и собака». После просмотра отдельные дети с большой охотой разыгрывали перед своими товарищами сюжет сказки, используя при этом других персонажей, которых мы дали им специально.

Вначале характер деятельности детей был манипулятивный, т. е. они как бы примеривались к куклам, производили отдельные движения и лишь потом начали «оживлять» их.

Но тут нам пришлось столкнуться хоть и с интересными замыслами детей, но с полной последующей беспомощностью в их реализации. Сценки получались короткими и незаконченными, носили характер непродолжительных диалогов и монологов, почти лишенных действия. Например, у Саши (I группа) — персонаж «мальчика», а у Андрюши (I группа) — «медведя». Саша, обращаясь к Андрюше, говорит:

— Эй, ты, медведице, ты чего здесь делаешь?

А н д р е й. А твое какое дело! Уходи сейчас же, а то я наломаю тебе бока.

С а ш а. Я тебя не боюсь и не уйду.

А н д р е й. Нет, уйдешь.

С а ш а. Нет, не уйду.

А н д р е й. Нет, уйдешь.

С а ш а. Нет, не уйду.

Некоторое время они продолжали ещё переговариваться, но потом оставили кукол и стали просто играть в догонялки. Ясно, что дети не

ставили перед собой никаких задач. Какое-то время их привлекали сами куклы, их действия, а потом интерес пропал, и они перешли к другой деятельности.

Другой пример. Таня (6 лет) сидит одна. Перед ней лежат несколько кукол. Она надевает на палец головку зайчика и говорит:

— Ох, ох, как мне холодно. (Делает вид, что зайчик дрожит.)

— У-у-у, как мне холодно, у-у-у...

...Потом она останавливается, видимо, не зная, что делать ей дальше, и уже через минуту присоединяется к группе девочек, рассматривающих картинки в книжке.

Кратковременность этих игр свидетельствует о том, что найденное начало не развивалось дальше. Воображение, фантазия не подсказывали интересных комбинаций, и действие останавливалось. Почувствовав, что игра не получает своего развития, дети переходили к другой деятельности.

Наблюдения за детской деятельностью с кукольным театром всех видов показали, что у детей есть склонности к творческим действиям, но их реализации мешает отсутствие навыков вождения кукол и незнание средств образной выразительности.

Однако если театрализованные игры с кукольным театром почти отсутствовали в игровом опыте детей, то игры-драматизации им хорошо известны.

Мы организовали игру-драматизацию по сказке В. Сутеева «Кто сказал «мяу»?». В этой сказке много действующих лиц, в которых автор подчеркивает присущую каждому персонажу характерную черту. Мы стремились к тому, чтобы дети подметили эти характерные черты, и ждали, какие средства выразительности они будут использовать в своем исполнении.

Надо сказать, что мы переоценили возможности детей. Ведь до тех пор в играх-драматизациях дети выполняли то, что говорили им воспитатели. Самостоятельно от начала и до конца они могли разыграть сказку только после неоднократного повторения ее с воспитателем. На этот раз такой подготовительной работы мы не проводили, и дети не смогли разыграть эту сказку. Они передавали характерные особенности тех персонажей, роли которых исполняли (жужжали и летали, как пчела; рычали, как злой пес, и т. д.), но динамики действия, взаимодействия персонажей не было. Лишь при повторении исполнения сказки, после некоторых наших указаний игра стала более слаженной и целенаправленной.

Итак, мы проследили за всеми видами театрализованных игр. Ориентирующие опыты поискового характера показали, что развитие творчества — дело сложное, но чрезвычайно важное и нужное. Для того чтобы наметить пути его развития, прежде всего нужно четко определить, что же мы понимаем под детским творчеством в театрально-игровой деятельности и каковы критерии оценки этой деятельности как творческой.

В театральном искусстве творчество — это создание и раскрытие драматургом, режиссером, художником, композитором и актерами художественных образов, объединенных единым замыслом. В театрализованных играх детям приходится быть и художниками, и актерами, и режиссерами, но результаты их деятельности, естественно, нельзя сравнивать с результатами работы взрослых. Творчество детей носит характер открытий для себя. И в театрально-игровой деятельности эти открытия связаны с постижением авторского замысла, с добавлением своего отношения к изображаемым явлениям. Следовательно, творчество детей просматривается в трех аспектах — создании драматургического материала, исполнении своего или авторского замысла, оформлении своего спектакля. Однако деятельность эта носит игровой характер и потому не является раз и навсегда зафиксированной. Импровизационность — характерное свойство всей детской деятельности. Именно благодаря этому свойству театрально-игровая деятельность детей может быть активным творческим процессом.

Закономерности творческого проявления детей являются общими для всех видов театрализованных игр, независимо от их видовых различий. Мы уже указывали, что творчество детей в их театрально-игровой деятельности проявляется в трех направлениях — как продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета), исполнительское творчество (речевое, двигательное) и оформительское (обстановка игр, декорации, костюмы и т. д.). Вполне возможно, что в одном из видов театрализованных игр эти три направления творчества могут объединиться. Этот случай следует расценивать как высшее достижение в художественно-творческом развитии детей. Именно такое творчество и следует развивать в каждом ребенке.

Результаты проделанной нами работы свидетельствуют о том, что старшие дошкольники увлекаются театральной творческой деятельностью и при соответствующей подготовительной работе с ними эффективно приобщаются к новым формам игр.

В процессе исследования, однако, были выявлены и те трудности, которые мешают развитию творческих возможностей детей. Первая из них заключается в неумении передавать замысел своими словами в виде диалогов и монологов, в виде речи героев. В этом случае дети сразу теряются, эмоциональный настрой снижается, исчезают первоначальные эстетические переживания. Тормозящим моментом является и отсутствие двигательных умений при передаче образа. Далеко не все дети могут передавать характерное, специфичное для образа, даже в том случае, когда на это обращается особое внимание.

На пути ребенка, наконец, оказывается еще одно препятствие — трудность соединения речи с движением. Выразительно разговаривая за своего персонажа, ребенок забывает о движениях или двигается очень скованно. В то же время, хорошо передавая движение, он «теряет дар речи».

Формирование всех указанных выше качеств поможет активизировать творчество детей, направит их по руслу развития способности художественного восприятия действительности посредством искусства.

Понятно, что этот вопрос требует своего дальнейшего изучения. Однако уже сейчас можно говорить о возможности развития у детей старшего дошкольного возраста художественного творчества в такой близкой им деятельности, как игра.

Глава 5 ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК ДЕТЬМИ

Литературное творчество — это двуединый процесс: накопление впечатлений в процессе познания действительности и творческая переработка их в словесной форме.

Словесное творчество ребенка проявляется в нахождении слов, словосочетаний и словесных высказываний, наиболее точно отражающих конкретность образов, картин, явлений, представших в сознании ребенка; эти образы-представления, сложившиеся на основе прошлого опыта, не являются в то же время точным повторением, копией увиденного, слышанного, пережитого ребенком. Это результат деятельности воображения, направленной на воссоздание прошлого опыта в новых сочетаниях.

Словесное творчество детей может выражаться в разных формах: в словотворчестве (в узком смысле), т. е. в создании новых слов, неологизмов;

в сочинении стихотворений;

в сочинении собственных рассказов и сказок, в творческих пересказах.

Предметом нашего исследования являются именно прозаические формы словесного творчества, которые характеризуются своеобразной структурой и коренным образом отличаются от двух других видов словесного творчества как по своей природе, так и по продукту деятельности.

Одним из факторов, определяющих развитие словесного творчества детей, следует признать влияние фольклора. Во-первых, фольклор оказывает воспитательное влияние на личность ребенка, формирует художественные способности, психические свойства, необходимые для такого сложного процесса, как словесное творчество, т. е. создает предпосылки для его возникновения; во-вторых, он оказывает непосредственное влияние на словесную деятельность ребенка, развивает

образную речь, определяет строй и стиль, питает ее своим материалом, дает образы, вооружает способом построения повествования. В нашем исследовании мы ставим целью изучить характер именно второго рода влияния на словесное творчество старших дошкольников.

Уже предварительный анализ сочиненных детьми сказок, рассказов показал, что чаще всего дети создают их под прямым влиянием русского фольклора; это влияние проявляется и в творческом пересказе детей.

Отсюда — цель нашей работы:

изучить художественные и педагогические свойства фольклора, обуславливающие его влияние на сочинения детей;

изучить и вывести некоторые закономерности явления, имеющего место в практике детской деятельности, — сочинения собственных прозаических произведений: сказок, рассказов, созданных под влиянием фольклора;

определить возможности педагогического воздействия на словесное творчество средствами фольклора.

Для решения первой проблемы исследования — изучения свойств фольклора — мы остановились на сказке, той форме эпического жанра, к которой более всего приближается детское сочинение. Из фольклорных сборников была отобрана группа народных сказок для детей дошкольного возраста, большинство из которых рекомендованы «Программой воспитания в детском саду». Проводя литературоведческий и педагогический анализ, мы исходили из положения о высоких идейно-художественных достоинствах сказки, которые и обуславливают их педагогическую ценность. Но им свойственны специфические педагогические особенности, обеспечивающие максимально острое восприятие их ребенком. Эти особенности, как подтверждают результаты детального анализа, состоят в следующем.

Темы и образы сказок близки детям. Мир сказки в основе своей реален. Это семья, дом, природа. Герои сказок — или сами дети и их близкие — дедушка с бабушкой, сестры, братья, или хорошо знакомые ребенку животные. Но в действиях, в событиях — фантастичность: волшебные превращения, звери говорят и поступают как люди. Это сочетание — знакомый мир и чудесные превращения — притягательно для ребенка тем, что желаемое становится возможным. В силу высокой образности изображаемое в сказке обретает для ребенка достоверность, и, поскольку детям свойственно «входить внутрь изображаемых событий» (А. Запорожец), они соперещивают с героями сказки.

Характеры героев постоянны, статичны, им свойственна определенность, четкая разграниченность по качествам: или добрый, или злой. Это отвечает стремлению детей к определенности в оценках.

Сюжет сжат, динамичен. Широко применен диалог, который движет действие, раскрывает и объясняет характеры. Особенность композиции — цепное, коммулятивное построение. Сущность его в повторяе-

мости главного эпизода, на который как бы нанизывается все действие. Композиционная цепь может быть простой и сложной (двойной). В основе ее построения лежат принципы повтора, сравнения и противопоставления. Комулятивная композиция — действенный способ организации повествования.

Основным средством типизации характеров является образный язык сказки. В основе его лежит общенародный язык, широко используется пласт разговорной лексики. В конкретизации характеров большую роль играет речь персонажей; в языке повествователя выражается его отношение к происходящему. Существенна роль интонационно-синтаксической структуры его речи.

Для языкового стиля сказки более характерно выражение действительности, чем качественности: из частей речи широко используются глаголы; прилагательные встречаются реже. Описание в сказке не часто, развернутые описания достигаются традиционными средствами — постоянными эпитетами. В целом тропы (эпитеты и метафоры) применяются сдержанно, с большим тактом, чаще в волшебных сказках. В них же находим мы и сравнения. Значительную роль играет звуковая организация речи. Наиболее высокая ее форма — общий песенный, напевный тон, что достигается подчас сплошной ритмизацией текста, рифмованными фразами, включением в текст повествования песенок, попевок. Простая форма звуковой организации — звуковые повторы, звукоподражание.

Итак, специфика художественных средств народной сказки для детей соответствует особенностям восприятия и психики ребенка.

Вторая проблема исследования — изучение особенностей собственно детских сочинений и определение характера влияния на них русских народных сказок — решалась с учетом выводов о результатах анализа народной сказки.

При анализе детского прозаического продуктивного творчества мы руководствуемся той оценкой детского творчества, которая существует в теории и практике художественного воспитания детей: детское художественное творчество не следует рассматривать как искусство. Следовательно, нельзя подходить к анализу его продукта с теми же критериями, с которыми мы подходим к анализу «взрослого», профессионального искусства. Поэтому нельзя говорить о том, что в детском словесном сочинительстве может быть создан полноценный художественный образ. Возможности ребенка-дошкольника слишком ограничены. Его жизненный и социальный опыт невелик, его мышлению недоступна способность к той высокой степени обобщения, которая позволяет выявлять в действительности типическое и типизировать его в художественном произведении. Ему недоступно еще критическое отношение к действительности. Ребенок не обладает должным объемом внимания, нужного для глубоких наблюдений; его восприятие действительности не столь глубоко и широко по охвату, чтобы воспринимать явления в их целостности. Ребенку, наконец, не свойственна си-

ла, полнота и устойчивость чувств и переживаний, без которых невозможно подлинное художественное творчество. Фантазия, воображение достигает к концу дошкольного возраста значительного развития, приобретает творческий характер, но эти процессы еще недостаточно организованы. Ввиду ограниченности опыта у ребенка нет необходимых умений, навыков художественно-творческой продуктивной деятельности, он не владеет всеми средствами создания художественной формы.

И все-таки сочинения детей должны и могут быть проанализированы исследователем в русле искусствоведческих оценок, так как эти сочинения являются результатом художественной деятельности. Так, продукт детского словесного прозаического творчества представляет собой целостное, законченное во времени повествование, определенного содержания, имеющее определенную тему, с большим или меньшим количеством лиц-персонажей, со своим сюжетом, со своими речевыми средствами.

При изучении произведения, при анализе тех средств, с помощью которых художник создает образ, мы пользуемся системой литературоведческих категорий, понятий, терминов: идейно-художественное содержание, тема, система образов, герой, типы, лица-персонажи, сюжет, фабула, композиция, язык — его образность, разнообразные и многочисленные стилистические особенности.

Понятно, что применять весь этот арсенал литературоведческого анализа при изучении детского словесного продуктивного творчества мы не вправе. Но нам представляется возможной попытка определить некоторые аспекты рассмотрения детских словесных сочинений, с помощью которых можно было бы их оценивать.

Выбор этих аспектов обусловлен тремя обстоятельствами: во-первых, логикой самого состава литературоведческого анализа; во-вторых, наличием некоторых недостаточно выясненных или спорных суждений и выводов исследователей детского словесного творчества; в-третьих, общими задачами и направлением исследования. Раскроем эти положения.

1. В самой системе анализа литературного произведения могут быть обозначены три основных аспекта рассмотрения. К первому можно отнести вопросы содержания произведения, его темы, его героев. Второй аспект связан с проблемой архитектоники, построения произведения — композиция, сюжет. Третий — касается вопросов языка и стиля.

2. В немногочисленных исследованиях словесного творчества дошкольников (М. Рыбакова, Р. Габова, М. Китайник) мы встречаемся подчас с противоречивыми выводами. Так, вопрос о создании детьми образов героев решается различно: один исследователь приходит к тому выводу, что дети полностью заимствуют образы героев из народных сказок (М. Рыбакова, 1952); другой исследователь показывает, что даже в пересказе дети «создают и свои образы» (Р. Габова).

Рассматривая вопрос об особенностях развития воображения и о типах построения детьми своих сочинений, М. Рыбакова приходит к выводу, что основным типом следует считать такое изложение, при котором сюжет развивается совершенно произвольно, действие детской сказки разворачивается беспорядочно, события совершаются без видимой связи с каким бы то ни было замыслом, ребенок не может сколько-нибудь логично и оправданно закончить повествование, и оно может продолжаться без конца.

Этот вопрос связан с вопросом архитектоники словесного произведения; представляется интересным и важным установить, как указанная исследователем особенность может быть соотнесена с возможностью рассматривать композицию и сюжет детских сочинений.

3. Задача нашего исследования — изучение особенностей, характерных черт детских словесных сочинений, продукта детского словесного творчества. Поскольку художественно-творческая деятельность как взрослого, так и ребенка обусловлена влиянием действительности и искусства, то при изучении продуктивного творчества детей мы вправе искать следы этого влияния. Естественно, что нас более всего интересует вопрос о влиянии русского фольклора. Это означает, что средства изображения и выражения, которыми пользуется ребенок, мы постоянно будем сопоставлять с теми изобразительно-выразительными средствами, которые присущи русскому народно-поэтическому творчеству.

Определив основные аспекты рассмотрения детского словесного творчества, сформулируем задачи исследования. Необходимо было выяснить:

а) как решается в словесном прозаическом творчестве старших дошкольников проблема создания образов героев; какова роль переноса известных уже ребенку образов, роль заимствования их из русских народных сказок;

б) как решается проблема архитектоники в детских произведениях словесного прозаического творчества; каково влияние традиционной архитектоники русских народных сказок;

в) особенности стиля языка сочиненных детьми сказок; какое влияние оказывает на язык и стиль детских сочинений традиционная поэтика русского фольклора.

Материал для анализа был получен в результате проведения опытной работы с детьми старших групп детского сада.

Формы опытной работы были следующими:

систематическое наблюдение детей в их словесных проявлениях как на организованных занятиях, так и в свободной деятельности;

сбор записей воспитателей о самостоятельных творческих проявлениях детей в словесной деятельности;

проведение экспериментальной работы.

Целью опытной работы данной части исследования было собрать сочиненные детьми творческие рассказы, пересказы, сказки, с тем что-

бы составить их характеристику. В качестве материалов для исследования правомерно было бы привлечь имеющиеся в педагогической литературе записи детского прозаического творчества. Но ограничиваться этим мы не могли: направление и цели нашего исследования требовали сбора материалов детского творчества самим исследователем, так как в дальнейшем мы ставили перед собой педагогическую задачу: найти способы использования фольклора в процессе формирования творчества, изучив предварительно особенности творческой словесной деятельности. Поэтому нам было важно не только рассматривать продукты словесного творчества, но и наблюдать сам процесс, учитывать педагогические условия его развития.

Наиболее соответствующей нашим целям формой опытной работы мы сочли форму естественного эксперимента. Основания нашего выбора состоят в следующем. Наши собственные наблюдения, указания в литературе, свидетельства очевидцев — воспитателей и родителей — говорят о том, что творческая словесная деятельность занимает определенное место в жизни детей. Она осуществляется как в условиях детского сада, так и вне его стен; может возникнуть по собственной инициативе ребенка или стимулироваться педагогическими условиями, например стать содержанием организованного занятия в детском саду. Наблюдения показывают также, что эта деятельность знакома основной массе детей, а некоторым детям она даже близка. Среди детей бывают свои рассказчики, сказочники, признанные детским коллективом и утвердившиеся в этой роли. Для того чтобы изучить эту деятельность, выявить ее особенности, надо стимулировать ее, не изменяя, однако, ее содержания, не пытаясь предопределить ее направление педагогическим воздействием. Естественный педагогический эксперимент характерен тем, что он ставит своей целью вызвать какое-либо явление (психологическое, поведенческое), но не изменять его.

Полученные нами данные — записи словесных творческих проявлений — мы разделили на отдельные группы по различию их содержания, героев, способов построения. Рассмотрим эти группы.

К первой группе мы отнесли ту разновидность сочиненных детьми сказок, которые не являются еще абсолютно собственными сочинениями детей. Содержание таких сказок, их структура, развитие в них действия — результат компиляции, соединения нескольких известных ребенку сказок в его творческом пересказе. Рассмотрим наиболее характерную сказку этой разновидности. В сказке Наташи Фадеевой (5 лет 9 мес.) проступает содержание трех сказок, но сильнее всего — «Аленького цветочка» С. Т. Аксакова. Сюжетная линия героини аксаковской сказки воспроизведена здесь почти полностью. Частично заимствована фабула и русской народной сказки «Машенька и медведь». В качестве завязки использовано начало «Дюймовочки» Г. Х. Андерсена. Все три сказки связаны органично; они объединены единым сюжетом.

Героиня аксаковской сказки оказывается центральным персонажем одновременно двух сказок, однако соединение обеих героинь раз-

ных сказок в одном лице очень органично. И здесь ребенок от себя ничего не прибавляет. Героиня Наташиной сказки — это определенный характер, завершенный положительный тип героини русской народной сказки: она добра, послушна, трудолюбива, бескорыстна, преданна и заботлива. Интересен образ медведя. Это одновременно и чудище из аксаковской сказки, и добродушный, хотя и суровый с виду, медведь из русской народной сказки. По-сказочному традиционны и дедушка с бабушкой.

Сюжет Наташиной сказки завершен, характеры персонажей определены. Логическая последовательность фабулы достаточно выдержана. Можно говорить о наличии единства композиционного построения сказки.

Следует отметить, что на предложение рассказать сказку Наташа Ф. откликнулась сразу и очень охотно. Почти не задумываясь, она начала рассказывать. О предварительно задуманном замысле здесь не может быть речи. Начав сказку с истории появления девочки у стариков (по аналогии с историей появления Дюймовочки), Наташа «привела» ее в лес и несколько замешкалась, раздумывая над тем, что же будет делать ее героиня дальше. Сначала та как будто бы увидела в лесу избушку («...на курьих ножках»), но потом Наташа стала рассказывать уверенно, и, видимо, с этого места ее рассказ вобрал в себя сюжетную линию двух соединенных сказок.

Для стиля сказки характерны черты традиционной сказочной поэтики. Есть зачин: «Жил-был», концовка: «Стали жить-поживать и добра наживать». Так часто встречаемый в народных сказках принцип тройственности выражается в этой сказке в тройном повторе эпизода во дворце: три раза звал девочку неизвестный голос, через три дня должна была девочка вернуться к Медведю.

Устойчив в сказке признак устной передачи текста — перестановка, изменение грамматически правильного порядка слов в предложении, что обычно передает повествовательный характер изложения в народной сказке. Обратный порядок слов часто повторяется в Наташиной сказке: «Пошла девочка в лес», «Ушел медведь однажды на работу», «Пошла она посмотреть свой горшочек», «Заплакали дед и бабушка».

Часто повторяются характерные для устной повествовательной манеры сказок глагольные формы в настоящем и будущем времени: «смотрит, а уж начало темнеть», «третий голос как закричит», «видит — на троне сидит медведь», «как увидит медведь».

Нельзя сказать, чтобы лексике Наташиной сказки была свойственна насыщенность сравнениями, метафорой, иносказаниями, устойчивыми эпитетами, т. е. всем тем, что свойственно языку народной сказки. Следует отметить высокую степень глагольности, что вообще отличает детскую речь.

Наряду с некоторыми, типичными для сказки традиционными понятиями и деталями, характеризующими быт («В какое я царство при-

шла?», «Превратился в красивого молодца», «Устроили пир на весь мир», «Набрала целое лукошко», «Послали карету»), сказке не чужда и лексика, отражающая современный уклад жизни («Пошла в другую комнату», «Нажала кнопку», «Села под окошком и смотрит книжку»).

Мы предполагаем, что обилие элементов традиционно-сказочной поэтики обусловлено в данном случае тем, что ребенок в своем рассказе в большой степени использовал почти без изменения сюжетно-образные основы известных ему сказок, главным образом «Аленького цветочка» и в меньшей степени «Машеньки и медведя» и «Дюймовочки».

Из общего объема сказок, сочиненных детьми, такие сочинения-компиляции не составляют значительного количества. Большая группа сказок такая, в которых тема и сюжет не заимствуется столь откровенно. Это обусловлено в основном ролью педагогического фактора: различной «предысторией» каждого факта сочинения ребенком сказки и содержанием и типом обучения, характером получаемых впечатлений, развитием склонностей и способностей ребенка. Однако рассмотрение педагогических условий сочинения — тема будущей работы. Здесь мы делаем попытку выделить различные типы детских сочинений по признаку их содержания и формы.

Прежде всего детские сказки отличаются по своей продолжительности. Дети шести- и семилетнего возраста могут рассказывать очень длинные и очень короткие сказки. Если ребенок рассказывал сказку очень длинную, если рассказывание затягивалось на неопределенно долгое время, экспериментатор просил ребенка остановиться или постараться закончить сказку. Материал опытной работы показывает, что такой тип рассказывания, когда ребенок не способен закончить сказку, в нашей работе не оказывался основным. Наряду с «бесконечными» сказками дети сочиняли и такие, в которых они приводили сюжет к более или менее логически оправданному концу, заканчивая изложение без специального указания экспериментатора.

На примерах различных по продолжительности типов рассказывания проанализируем несколько сказок, придуманных старшими дошкольниками.

Семилетний возраст. Оля (6 лет 8 мес.).

Содержание сказки позволяет отнести ее к жанру волшебных сказок. Тема ее — незамысловатая история с таинственным исчезновением и появлением волшебной лесной шишки. В качестве главного героя выступает девочка Машенька — один из основных образов народной сказки. Неизменны дедушка с бабушкой. Четвертый персонаж — Змей Горыныч — появляется неожиданно, и дальнейшая его роль в сказке неясна: он ли приносил и уносил шишку? События совершаются таинственно, в них нет той «оправданности» и «необходимости», с какой совершаются волшебства в народной сказке.

В Олиной сказке действие не выходит за рамки основного события; шишка то исчезает, то появляется — сюжет замкнут, фабула не

развернута. Характеры персонажей не развиваются и не раскрываются; они статичны и заранее заданны. Композиция и сюжет не строятся на развитии и усилении драматизма происходящих событий; трудно обнаружить кульминационный момент. Сюжет организуется в основном троекратностью повторения сходного события: три дня и три ночи проходит, три раза появляется и исчезает волшебная шишка. Когда исчерпано троекратное повторение события, Оля заканчивает сказку, заботясь о том, чтобы конец мог увенчаться традиционными «стали они жить-поживать и добра наживать».

Кроме зачина и концовки девочка использует и некоторые элементы устно-повествовательной сказочной формы: обратный строй фразы («Пошла Машенька в лес», «Просыпаются они утром»), традиционные для волшебной сказки детали («Заговорила человеческим голосом») и др. В целом же употребление характерной сказочной лексики ограничено.

Ш е с т и л е т н и й в о з р а с т .

Сказки, сочиненные детьми этого возраста, могут быть разделены по признаку продолжительности на «бесконечные» и законченные, короткие. Вот короткие сказки.

Л е н а (5 лет 4 мес.). Жили-были мама с папой. У них была дочка. Вот один раз они пошли в лес гулять и увидели там речку. Покупались и пошли дальше. Видят — много грибов, набрали полные карманы и пошли домой. А дома у них была кошка. Они забыли ей налить молока, а она умерла с голоду. А мама с папой уехали в город за подарками. Когда они уехали, а девочка легла спать и уснула. А когда они приехали, то они легли спать, выключили свет и уснули.

М а р и н а (5 лет 7 мес.) ...а уже зайчика встал и.. зайчика пошел в деревню... избушка — потерялся — а там жили два медведя, они его тоже выгнали и сказали: «У нас только две постели», не пустили его. А в лесу была сова. Она зайчику... не поможет. А зайчик испугался. А два медведя не могли ее догнать, а волки ее догнали и съели. А потом (сыроежки) расцвели, а волк ее поймал. А потом осинники цвели, а она... Это я сама придумала (говорила очень быстро).

В сказке Лены в круг изображения заключены события, лица, предметы, близкие ребенку и хорошо ему знакомые. Действие развивается быстро, повествование лаконично. Даже о самом драматическом моменте — умерла кошка — сказано коротко. В сказке нет ничего волшебного, никаких необычных фантастических происшествий, кроме того, что кошка умерла так скоро (чего в действительности не бывает). Но сама причина этого события вполне реальна, лишь в изображении ребенка это выглядит прямолинейно: если кошку не кормить, она умрет. Все остальные события жизненны, правдоподобны. Именно эта реальность происходящего, его достоверность обусловили, по-видимому, выбор языковых средств: обычные события излагаются обычным языком, нет ярких, красочных деталей сказочного мира. Наоборот, конкретизация некоторых моментов передается через обыденную, знакомую ребенку по каждодневной жизни деталь или действие: «Набрали полные карманы», «Забыли налить молока (кошке)», «Выключили свет и уснули». Разновидность подобного сочинения весьма

условно может быть отнесена к сказке (по признакам жанра). Это, скорее, рассказ, придуманный ребенком на основе жизненных впечатлений и, может быть, собственного опыта. Но примечательна сама по себе та форма, в которую облечен рассказ. В нем не чувствуется присутствия рассказчика. Изображение события обобщено, в нем есть признаки сказочной эпичности. Рассказывать Лена стала сразу вслед за предложением экспериментатора придумать свою сказку. Можно говорить лишь о присутствии традиционных элементов композиционного построения: типичная для сказки экспозиция, зачин, но действия главных лиц не взаимосвязаны, не взаимообусловлены и кончается сказка-рассказ так, как кончается день: легли спать, уснули.

Содержание Марининой сказки близко к содержанию народной сказки о животных. Персонажи — излюбленные герои русской народной сказки: зайнышка, медведи, волки, сова. Звери живут в лесу, и, как это часто бывает в сказке, — в избушке. Звери говорят, как люди, но у них повадки лесных жителей, и относятся они друг к другу так, как и полагается лесным зверям в сказке, — заяц слаб и всего боится, медведи сильные, а волки злые: съели сову. Сказка короткая, но она могла бы окончиться еще раньше, хотя могла продолжаться и бесконечно долго. Перед нами тип сказки, в которой действие развивается без связи между эпизодами — последующими и предыдущими; сюжет лишь связывает в одну цепь появление персонажей. Действие в сказке есть, но оно не подчиняется строгому композиционному строю, так как эпизоды могли следовать и в ином порядке, не разрушая при этом того определенного представления о каждом персонаже.

Язык сказки ничем не отличается от языка изложения любого пересказа, слышанного ребенком, или изложения рассказа из собственного опыта.

Дети этого возраста наряду с короткими сказками сочиняют неопределенно длинные сказочные истории с бесконечно нанизываемыми, композиционно неорганизованными и взаимно не связанными эпизодами.

Столкнувшись на первых же этапах опытной работы с сочинениями этого типа, мы поставили задачу выяснить, в какой мере дети могут ограничивать свои сочинения по их протяженности. Ребенок рассказывает длинную сказку. Происходит ли это потому, что он не может ограничить ее более короткой формой изложения? Мы провели ряд опытных занятий с целью выяснения этого вопроса. Рассмотрим один пример.

Саша всегда рассказывает сказки очень длинные и может остановиться только тогда, когда его об этом просят. Его сказка на опытном занятии со всей группой весьма обычна. Ей свойственны все те черты, о которых мы говорили выше. И в данном случае происходит как бы саморазвертывание сюжета. Сохраняется лишь линия основных действующих лиц, с которыми Саша начал свою сказку: дедушка с бабушкой и внучка Машенька.

Марина обычно тоже рассказывает длинные сказки. При рассказывании на опытном занятии перед ней было поставлено задание рассказать короче, чем Саша. А когда она стала говорить так же долго, ей напомнили об этом. Марина уложилась в более короткое время.

Люба, как правило, рассказывает сказки недлинные. Она использует короткий замкнутый сюжет, ограниченное число действующих лиц; события просты, даже обыденны. Лишь в конце сказки неожиданно появляется волк в типичной для него роли: съедает Машеньку.

На данном опытном занятии отчетливо выступают три типа сочинений. Все дети придумывали свои сказки сразу же вслед за предложением экспериментатора. Через два месяца этим же детям было предложено придумать и рассказать короткую сказку. В промежутке с детьми не проводилось каких-либо формирующих опытов. Они занимались по обычной методике рассказывания согласно программе. Результаты опытного занятия показали, что у этих трех детей за прошедший отрезок времени не произошло существенных позитивных изменений в способе изложения собственного сочинения.

Так, Саша отказался придумать сказку. В дальнейшем он чаще всего отвечал отказом, что можно объяснить неумением логично строить сюжетную линию рассказа.

Марина неточно, но выполнила задание.

Люба придумала короткую сказку, вполне законченную по своему сюжету. В ее сказке мы не обнаружили использования специальных, характерных для народной сказки, способов построения повествования, развития сюжета.

Эта особенность, кстати, присуща всем пяти приведенным здесь сказкам. Отличаются же они в основном способом ограничения изложения. Если Саша, как показали два опытных занятия, не может ограничить сочинение во времени, если Марине это удастся с трудом, но все-таки она может закончить сказку, то Люба сочиняет короткие, законченные сказки с конкретной концовкой.

Сказки всех трех детей не характеризуются использованием определенных черт сказочного языкового стиля. Почти во всех пяти сказках мы наблюдаем прямую речь. Но это свойственно и детскому рассказыванию различных форм, и произведениям детской литературы в прозе и стихах.

На основе анализа материалов опытной работы можно сделать некоторые выводы об особенностях детского словесного прозаического творчества и о характере влияния на него русского фольклора.

I. Сочинение собственных сказок является деятельностью, доступной детям дошкольного возраста. Эту деятельность можно считать художественно-творческой, так как ее результатом являются сказки, отличающиеся оригинальностью и в некоторой степени новизной.

II. Анализ детских сказок дает основание рассматривать их содержательную сторону, выделять тему, образы главных героев и дей-

ствующих лиц (персонажей). Можно рассматривать форму детских сочинений, средства построения повествования, изобразительные и выразительные средства языка.

Анализ детских сказок не дает основания заявлять, что дети создают художественный образ, хотя в детском сочинении можно обнаружить элементы, которые, собственно, являются компонентами создания художественного образа.

III. Анализ детских сочинений обнаруживает несомненное влияние русского фольклора:

а) в содержании и темах детских сочинений. Влияние фольклора сказывается в тех случаях, когда дети изображают тот мир, который известен им из русской народной сказки: мир животных (в лесу или дома), мир волшебной сказки с фантастическими царствами и чудесными превращениями;

б) героями детской сказки в основном являются излюбленные герои русской народной сказки; чаще всего этот герой — ребенок: девочка или мальчик. Героями сказки могут быть и животные — зайчик, медведь, лисица и др. Обычно эти герои переносятся в детское сочинение почти без изменения традиционно-сказочного облика и характера. Ребенок переносит их в новую, созданную им ситуацию и заставляет действовать каждого в соответствии с его типичными чертами;

в) слабее всего дети владеют способом построения сказки: композицией, сюжетом. Здесь влияние фольклора сказывается слабее. Дети, например, не используют такую классическую форму сказочной композиции, как кумулятивная (цепная) композиция. Наиболее четкое композиционное построение находим в сказках компилятивного характера, когда ребенок заимствует сюжеты, соединяя их в одно целое.

Из-за неумения организовать повествование дети рассказывают неопределенно длинные сказки, где действие продолжается от одного случайного эпизода к другому, где появляются новые, столь же случайные персонажи, которые так же неожиданно исчезают.

Наряду с длинными, неоконченными сказками дети придумывают и короткие, сюжет которых ограничен законченным повествованием. Но даже в этих случаях композиция и сюжет детских сочинений почти не отражают влияния композиционных и сюжетных принципов русской народной сказки.

Одна из причин слабого владения построением сказок, видимо, заключается в отсутствии устойчивого первоначального замысла;

г) специфически сказочные стилистические средства используются в языке детской сказки сравнительно ограниченно. В основном это выражается в заимствовании сказочных зачинов и концовок, в использовании таких элементов устного способа повествования, разговорной манеры, как изменение строя предложения. В собственно детской сказке имеет место применение классического сказочного принципа тройственности (либо внутри отдельного эпизода, либо при соединении разных эпизодов). И тогда, правда в незначительной степени, появляются

элементы сказочной детализации). Сравнительно широко используют дети прием повторности.

Итак, соответствие принципов изображения в народной сказке особенностям восприятия детей само по себе еще не обеспечивает положительного воздействия фольклора на развитие детского словесного творчества. Дети не используют всех возможностей народной сказки как образца для их собственной творческой словесной деятельности. Решающим положительным фактором является тут целенаправленное педагогическое воздействие взрослого, который организует творческий процесс ребенка.

Глава 6 О СЛОВЕСНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЕТЕЙ

Многолетнее исследование К. Чуковского (1966), проанализировавшего богатейший практический материал по словесному творчеству детей-дошкольников, показало, как велики творческие возможности ребенка в области слова. Писатель справедливо беспокоится о «стиховом воспитании» детей. Он пишет о том, что никто не требует, чтобы педагоги делали детей стихотворцами, но они обязаны научить их подлинному восприятию стиха, развить у них умение наслаждаться стихами.

Это требование К. Чуковский обосновывает тем, что впоследствии детям предстоит принять огромное поэтическое наследство Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Фета, Тютчева, Блока, Маяковского, Байрона, Гёте, и тем, что стиховое воспитание помогает ребенку прочнее закрепить в уме словарь и строй общенародной речи. К сожалению, в педагогической практике встречается односторонний подход к детской литературе: как правило, почти игнорируется эстетическая сущность художественных произведений, а основное внимание уделяется только познавательной функции литературы.

Преподаватели начальных классов отмечают, что ученики не очень любят стихи, слабо интересуются художественной литературой.

Объяснение этому, очевидно, надо искать в детском саду. Часто воспитатели обращают внимание лишь на усвоение содержания произведения или на доведение до сознания детей моральных назиданий, забывая об эстетическом воздействии художественной литературы на маленького слушателя. Об этом хорошо сказал С. Маршак: «Очень мешает нам в работе отношение педагогов. Почти всегда они оценивают произведение только со стороны темы. Требуют, чтобы весь текст, все слова и обороты речи были понятны ребенку, а это чаще всего ведет к зализанности и пригложенности, к вытравливанию личности писателя из произведения... Надо же узнавать новые слова и новый, непривычный склад речи. Пусть люди с юности приучаются к тому, что

художественные образы не летят сами, как гоголевские галушки в рот, а иногда требуют от читателя сосредоточенного внимания и активности» (1966, стр. 103).

Мысли К. Чуковского и С. Маршака о воспитании умения наслаждаться стихами, о необходимости знакомить детей не только с содержанием произведения, но и с его художественной формой мы и взяли за основу при изучении детского словесного творчества.

В нашем исследовании развитие поэтического слуха не является самоцелью, а служит основным путем формирования словесного творчества. Поэтический слух поможет нам сделать ребенка восприимчивым, отзывчивым на красоту и богатство русской речи и будет являться основной предпосылкой для успешного развития творческих возможностей детей.

Понимание детьми иного значения слова, кроме семантического, не возникает само собой — его надо развивать и воспитывать.

Необходимо заставлять ребенка задумываться не только над содержанием произведения, но и над музыкальностью интонаций, над красотой ритмического звучания. Это позволило бы ребенку увидеть мир глазами писателя, почувствовать выразительность точно найденного слова, звонкой рифмы, забавной игры слов.

Известно, что дошкольники очень любят легкие, звучные стихотворения. Мы поставили задачу выяснить, чувствуют ли дети различие между прозой и поэзией. На занятии детям прочитали отрывок из стихотворения З. Александровой «Зима»:

Снежок порхает, кружится,
На улицах бело.
И превратились лужицы
В прозрачное стекло.

Затем это же содержание передали прозой: «Кружится и порхает снежок, стало бело на улицах, и лужицы превратились в прозрачное стекло».

В прозаическом изложении сохранены все слова стихотворения, передано то же содержание, но отсутствует музыкальность стиха, создаваемая ритмом и рифмой. Дети сразу улавливают разницу и легко постигают сущность и значение рифмы. «В стихотворении складно, — отмечают они, — его можно спеть, оно как песня».

Дошкольники способны понять основное различие между прозой и поэзией, они чувствуют особую ритмическую метрическую организацию слов в стихах.

На другой день после разучивания и анализа стихотворения З. Александровой «Зима» Лена сказала: «И у меня есть стихотворение о зиме» — и прочитала:

Снежок летает, кружится,
И за окном бело.
И превратились лужицы
В прозрачное стекло.

Воспитательница сказала, что такое стихотворение написала З. Александрова. «Нет, не такое, — ответила Лена, — у нее «снежок порхает, кружится, на улицах бело», а у меня — по-другому».

А еще через день Лена снова изменила:

Снежок летает, кружится,
Везде — белым-бело,
И превратились лужицы
В прозрачное стекло.

Воспитательница отметила, что Лена придумала интересное выражение «белым-бело», но добавила, что у З. Александровой очень красиво написано это стихотворение и не надо его переделывать.

Об этой особенности детей — интенсивно переживать чужие стихи и считать себя автором — писал еще К. Чуковский. Он считал, что те, кто знает детей, никогда не назовут их плагиаторами.

На первом этапе нашей работы мы поставили перед собой следующие задачи: выявить самостоятельные проявления словесного творчества старших дошкольников; выяснить, под влиянием каких факторов они возникают и какие условия надо для этого создавать.

Важную роль в развитии детского творчества играет оценка взрослых, отношение воспитателя. Мы считаем, что необходимо организовать педагогические ситуации, способствующие выявлению творческих возможностей детей и вызывающие интерес к творческой деятельности.

Однажды Лена подошла к воспитательнице и сказала, что придумала скороговорку: «Ты, кузнечик, не скачи, а дорожку подмети». Воспитатель попросила ее повторить скороговорку для всех детей. Одни говорили, что это несладко, другие — что складно. Тогда Лена сказала: «А можно сделать еще складнее: «Ты, кузнечик, не скачи, не скачи, не скачи, а дорожку подмети, подмети, подмети». Этот вариант детям понравился. Аня заметила: «Получается складно, можно даже спеть. Я придумаю музыку!» И сразу подобрала мелодию на цитре. Дети подхватили песню.

Ты, кузнечик, не скачи, не скачи, не скачи,
А дорожку подмети, подмети, подмети.

Лена сказала: «Раз песня, тогда надо второй куплет». И придумала:

Ты, кузнечик, не скачи, не скачи, не скачи,
А всем людям помоги, помоги, помоги.
Ой-да не скачи,
А всем людям помоги.

Все дети пели с большим удовольствием и радовались, что придумали стихи и сами сочинили музыку.

Из этого примера видно, что у детей появляется оценочная способность, они не просто принимают сочинение товарища, а оценивают — складно или несладко написано стихотворение и в каком ритме оно лучше звучит.

Интерес воспитателя к творчеству детей сыграл большую роль. Многие дети стали стремиться к созданию своих произведений. Оля прочитала стихотворение на утреннике и целый день у нее было приподнятое настроение:

Мама стирает, а я все стою,
Стою и стою, смотрю и смотрю.
Мама устала, легла отдыхать,
А я взяла мыло и стала стирать.

Жизнь заставляет ребенка вслушиваться и всматриваться в окружающее и воплощать интересные впечатления в сочинениях. Однажды Алеша прочитал свое стихотворение:

Дорогая моя мама,
Я люблю тебя незнамо,
Буду слушаться всегда!

Воспитательница сказала мальчику, что слова «незнамо» нет в русском языке. Алеша ответил, что есть, ему бабушка говорила, что любит его «незнамо как».

Непривычно звучит для нас слово «незнамо». Но вот Алеша услышал от бабушки, что любит она его «незнамо как», и это слово стало для него емким, наполнилось глубоким смыслом.

А вот другой пример, как под воздействием жизненных впечатлений и искусства у детей появляется желание высказать свои чувства.

Дети подготовительной группы пошли на экскурсию в лес. На поляне они стали собирать цветы. Саша, мечтательный и впечатлительный мальчик, обратил внимание, что под березкой в траве растет очень красивый колокольчик.

Воспитательница прочитала детям стихотворение А. К. Толстого:

Колокольчики мои
Цветики степные,
Что глядите на меня,
Темно-голубые?
И о чем грустите вы
В день весенний мая,
Средь некошенной травы
Головой качая?

А через несколько дней Саша сказал, что придумал сказку: «Жила-была зеленая травка. Она поднимала вверх головку и завидовала листьям на березе: они высоко, им все видно. Но вот в травке вырос голубой красивый колокольчик на тоненькой ножке. Теперь травка никому не завидовала. Она слушала нежный звон колокольчика и тихонько качалась под эту музыку».

Детям сказка очень понравилась, они захотели нарисовать ее, и рисунки у многих детей получились удивительно нежными. Исходя из этих первоначальных наблюдений, мы предполагаем, что, обратив внимание детей на красоту родного слова, живые, образные выражения, мы разовьем у ребенка желание употреблять эти образные слова и выражения, принимать активное участие в словесном творчестве.





РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

**РАЗВИТИЕ
ДЕТСКОГО
ТВОРЧЕСТВА**



Глава 1 ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Формирование образа в рисунках детей 2—4 лет представляет сложный педагогический процесс и требует определенного руководства. Оно возможно в том случае, когда у детей имеется некоторый запас представлений, способность восприятия изображения. Воспитатель руководит процессом рисования, создавая условия для возникновения ассоциативного образа, для перехода к преднамеренному изображению.

Изучение специфики возникновения образа дало нам возможность прийти к выводу, что воспитатель может воздействовать на художественно-творческое развитие ребенка. При этом необходимо учитывать особенности процессов рисования младших дошкольников (живость, непосредственность, эмоциональность), а также характерные черты рисунков детей этого возраста (ритмичность, декоративность, линейность контура, своеобразие композиции).

Для формирования образа в рисунках необходимо выявить последовательность овладения детьми средствами образного отражения действительности и разработать комплекс педагогических средств для обогащения методики занятий рисованием с детьми 2—4 лет.

Мы рассматриваем изобразительную деятельность младших дошкольников как образное отражение явлений действительности, предметного мира. В связи с художественно-творческим аспектом ее изучения определяются требования к отбору жизненного содержания, которое может найти отражение в рисунках детей этого возраста.

Понимание художественного образа в изобразительном искусстве и детской художественной деятельности, особенно на ранних ступенях своего развития, не может быть адекватным. Однако в основе формирования последнего лежат некоторые общие закономерности, одной из которых является воздействие окружающей действительности на процесс возникновения образа.

Ребенок лишен способности обобщать и передавать в форме художественного образа явления жизни, но он стремится к образному отражению окружающего, не производя предварительного отбора наиболее характерных в изобразительном отношении сторон. Дети младшего дошкольного возраста еще слишком беспомощны в отборе того содержания, которое может способствовать формированию выразительного образа в рисунке. В связи с этим отбор наиболее интересных в эстетическом отношении явлений окружающего мира осуществляется педагогом с учетом особенностей развития детей в области рисования на данной возрастной ступени. При отборе содержания следует находить те определенные стороны действительности, которые могут служить источником формирования образа с элементами художественной выразительности. Вычленим наиболее характерные стороны.

В процессе наблюдений явлений действительности можно отметить присущий им ритм, который выражается в повторе и чередовании явлений, линий разного характера и протяженности, в своеобразном чередовании форм. Благодаря ритму каждое явление имеет свою эстетическую ценность: ритм падающих листьев, снежинок, капелек дождя создает образную картину, которую воспринимают эмоционально и взрослые и дети.

Явления действительности характеризуются также динамичностью, временной последовательностью. Все происходящее в природе явления протекают во времени: солнце всходит, освещает своими лучами землю, заходит; дождь начинает капать, затем перестает. Эти происходящие в окружающей действительности явления привлекают внимание детей, вызывая у них различные чувства. Наблюдая окружающее, дети обогащают свой сенсорный опыт, различают наиболее характерные явления. Каждое явление действительности имеет свою цветовую характеристику. Одни цвета производят приятное впечатление, поднимают жизненный тонус, другие вызывают чувство грусти. Все многообразие зрительных ощущений может быть разделено на две группы, которые обусловлены существованием ахроматических и хроматических цветов.

При отборе явлений действительности с целью формирования образа основное внимание следует обратить на хроматические цвета, которые создают у детей ясное представление об этих явлениях (яркое солнце, горящие огни, желтые и красные и т. д.). Интересны и ахроматические цвета, передающие другую цветовую гамму: серые и черные следы на земле после дождя, серая туча на небе, из которой пойдет дождик, и т. д. В процессе рисования выразительная роль цвета возрастает, так как он вступает во взаимодействие с цветовой плоскостью листа. Путем сочетания контрастных цветов оказывается возможным передать в рисунке ряд явлений действительности, которые дети могут запомнить и затем воспроизвести. В результате возникший на рисунке образ продолжает волновать детей, привлекая их внимание необычностью цветового сочетания.

Основой формирования образа является наличие у ребенка сенсорного опыта. При отборе явлений действительности необходимо помнить о комплексе различных ощущений, благодаря которым у детей младшего дошкольного возраста возникает определенное представление о них. В окружающей действительности можно определить не только видимую сторону явления, но и слышимую. Так, дождь мы прежде всего слышим, хотя можем и видеть его; слышим, как звонко капают сосульки, и видим их — длинные, блестящие. Эти явления нами вычленены по признакам их комплексного восприятия: слухового, зрительного. В процессе рисования, благодаря комплексу различных педагогических средств, которые помогают воссоздать звуковую и видимую стороны данного явления, у детей быстрее оживает представление о нем. Детям интереснее передавать эти явления средствами рисунка.

Итак, среди явлений действительности могут быть отобраны такие, которые можно передать: а) ритмическим движением, б) контрастностью цвета, в) линией и линейным контуром. Изобразительные средства, которыми младшие дошкольники смогут передать эти явления, очень просты: ритм мазков, штрихов, линий, контрастов цветовых пятен и их чередование.

Создание образа в рисунках младших дошкольников возможно при условии последовательного построения ряда заданий, которые включают определенное содержание. Рассмотрим последовательность творческих заданий по рисованию для детей младшего дошкольного возраста, тех заданий, которые были направлены на формирование образа.

В основу последовательности творческих заданий мы положили процесс овладения детьми изобразительно-выразительными средствами, так как в процессе анализа рисунков младших дошкольников был отмечен ряд черт, которые придают им некоторое своеобразие. Ритмично расположенные мазки, линии, штрихи, формы, цветовые сочетания придают детскому рисунку элементарную выразительность.

На первом этапе формирования наиболее существен двигательный ритм как наиболее доступное для младших дошкольников средство образного отражения окружающего. Они овладевают способом ритмического нанесения штрихов, мазков. Отбор явлений, которые можно выразить ритмическим движением, был направлен на формирование пространственно-двигательного образа.

Выполнение заданий на этом этапе было обусловлено рядом средств педагогического руководства. Представления о явлениях действительности сообщались детям через ритмический повтор слов, через характер собственных движений в ходьбе, через восприятие иллюстраций, рисунков. В первой младшей группе на занятиях рисованием использовались совместные действия взрослого с детьми.

Затем возникла необходимость выделить задания, которые были бы направлены на овладение способом нанесения цветовых пятен для изображения характерных явлений действительности. Были отобраны

явления, которые можно передать в рисунке контрастом цвета. При передаче этих сторон действительности возникло соотношение цвета и света.

Внимание детей обращалось на то, что благодаря свету превращались многие явления: было темно, зажгли в окнах свет — стало светло; на елке не было огней — и вот они зажглись и т. д. В процессе рисования необходимо было, используя цвет как выразительное средство, передать эти доступные детям явления жизни. В данном случае происходило формирование цвето-светового образа. Выполнение заданий требовало подбора соответствующего материала (соотношение цвета бумаги (фона) и красок). Для создания детьми выразительного образа чаще приходилось использовать контрастные сочетания цвета.

Третья группа творческих заданий была направлена на овладение способом проведения линий, на развитие навыков построения линейного контура как средства передачи разнообразных линейных очертаний и характерных форм предметного мира, на формирование линейно-графического образа. Задания по линейному контуру являются более сложными по сравнению с первыми и вторыми, так как дети должны уметь замыкать линию в определенную форму. В конце третьего года и на четвертом году жизни они начинают овладевать этим умением.

Некоторые задания дети выполняли карандашами, цветными мелками, так как требовалось передать характер линии, формы. Для воспроизведения представлений детей об этих явлениях использовались ритмические движения рук, которые давали возможность подчеркнуть протяженность линий, характер линейного контура.

Во всех заданиях композиция выступала одним из выразительных средств и носила различный характер: сначала — простое заполнение листа штрихами, пятнами, потом — пространственное расположение линейных очертаний.

Содержание заданий предлагалось детям третьего и четвертого года жизни дифференцированно, с учетом их изобразительных возможностей.

До творческих заданий и после них были проведены контрольные занятия. Результаты контрольного занятия до начала формирования образа свидетельствуют об ограниченности и неустойчивости ассоциативного мышления ребенка. Ассоциации в рисунках детей третьего года жизни возникали по таким признакам, как протяженность линий («дорожки»), их пересечение (заборчик, лесенка). Дети четвертого года переходили уже к преднамеренному изображению: рисовали округлые формы, называя их шариками. В процессе рисования краской ассоциации возникали по массе пятна. Содержание рисунков ограничивалось кругом тех предметов, которые дети рисовали раньше (мячики, шарики, ленточки и т. д.). Наряду с этим дети 3—4 лет смогли создать новые изображения окружающей действительности. Содержание рисунков носило в основном предметный характер.

Рассмотрим последовательность творческих заданий по рисованию в зависимости от конкретных задач на различных этапах формирования образа.

Первая группа заданий.

Ритм как организующее начало в рисовании может быть направлен на передачу образного содержания.

На каждой возрастной ступени ритм как выразитель определенного образного содержания может качественно изменяться. В рисунках детей 2 лет ведущее место занимает двигательный ритм, который выражается в нанесении мазков, штрихов определенного характера. В рисунках детей 3 лет ритм вступает уже во взаимодействие с рядом других средств.

Творческие задания предполагали постоянное включение ритма в процесс передачи образного содержания. Одна часть заданий — «дождик», «сосульки» — была направлена на формирование временного образа и объединялась тем, что включала образную передачу таких явлений действительности, звуковую сторону которых можно воссоздать для наиболее полного образного представления о них.

Другая часть заданий — «зашагали ножки», «ходят звери по лесу» — объединялась тем, что для формирования пространственно-двигательного образа, воссоздания представлений об этих явлениях главная опора сделана на кинестезические ощущения детьми собственных движений (во время ходьбы, в процессе жестикуляции руками).

Задания постепенно усложнялись: от простого нанесения штрихов дети переходили к более сложному отражению действительности. Процесс этого перехода можно проследить на примере задания «дождик».

Предлагая это задание, воспитатель основное внимание детей обращал на динамичность падающих капель, их различный ритм. Повтор слов «кап-кап», воспроизведение на металлофоне звука падающих капель воссоздавал у детей представления об этом явлении. Пытаясь развить образное восприятие явления, воспитатель предложил детям четвертого года жизни не только нарисовать, как капают дождевые капли (что было доступно самым маленьким), но изобразить «большую тучу, которая закрыла солнышко». В данном случае ритм вступает во взаимодействие с другими изобразительными средствами.

Ритм как ведущее средство в передаче образа объединил два вида деятельности: игру на металлофоне и процесс рисования. Детей заинтересовала прежде всего двигательная ритмичная игра. Сигналом для перехода от действий внешнего характера к внутренним послужило слово воспитателя, которое направило процесс игры на передачу образного содержания в рисунке. Так родился ассоциативный образ. Дети стали внимательно рассматривать рисунки, давая штрихам образное название: «Дождик сильный капает», «А у меня дождик кончился» и т. д. Слово воспитателя помогло раскрыть процесс создания временного образа («Туча солнышко закрыла, землю дождиком помыла, на

земле большие лужи»). В данном случае ритм дождя, который воспитатель и дети воспроизводили игрой на металлофоне, служил фоном, ибо основное место занимала содержательная сторона рисунка. Воспринимая рисунки, дети находили некоторые моменты, дополняющие содержание («У меня ливень всех намочил», «На земле даже ручейки потекли, такой сильный дождик» и т. д.).

Процесс рисования детьми 2—4 лет показал, что с возрастом дифференцируются движения, которые направлены на передачу образа («Дождик перестал» — дети замедляют движения руки, ритм штрихов затухает). Творческое задание «дождик» включало целый комплекс различных средств педагогического руководства, которые были направлены на передачу образного содержания. Композиция рисунка постепенно усложнялась: дети третьего года свободно располагали на листе капли дождя (штрихи); дети четвертого года, прежде чем нарисовать дождик, располагали остальные детали рисунка.

Взаимодействие различных видов художественной деятельности (рисования, музыки, художественного слова) создавало на занятиях атмосферу радости, эмоционального отношения к изображаемому. Это выражалось в том, что дети восклицали от удивления при появлении на листе штрихов («капелек дождя»), смеялись, хлопая ладошкой по столу, имитируя звуки дождя, радостно сообщали воспитателю о том, что получилось на рисунке, и т. д. Однако такая эмоциональная реакция наблюдалась в основном у детей третьего года жизни, дети 3—4 лет были сдержаннее в проявлении своих эмоций, так как их внимание было направлено на решение ряда изобразительных задач (изображения тучи, солнышка и т. д.).

Последующее формирование пространственно-двигательного образа осуществлялось в определенных творческих заданиях и имело определенную специфику: дети должны были использовать мазки в образной передаче явлений действительности.

Рассмотрим теперь, в чем проявилась специфичность.

Задания «ножки шагают по дорожке», «звери ходят по лесу» охватывают интересные в изобразительном отношении стороны окружающей действительности, представления о которых можно воспроизвести благодаря кинестезическим ощущениям собственных движений. В отличие от предыдущих, эти задания обусловлены более сложными композиционными задачами, умением самостоятельно ориентироваться на листе. Передаче образного содержания помогала взаимосвязь различных видов деятельности. Слушание песенки, собственная ходьба и последующее рисование на удлиненной полосе следов шагающих ножек — все это создавало ситуацию, в которой дети могли активнее выполнять данное задание. В процессе его выполнения нас интересовало: способствовало ли комплексное использование различных видов деятельности более полной передаче образа; как дети ориентировались на полосе дорожки, каков характер мазков, улавливали ли дети ритм следов; как воспринимали собственные рисунки.

Результаты проведения творческого задания свидетельствуют об удачном сочетании рисования, музыки, пения, ходьбы для создания образной ситуации и передачи ее средствами рисунка. Показ способов действий был необычен потому, что пение и рисование, протекающие одновременно, помогали появлению ритмичных мазков на плоскости листа. Восприятие получающихся на листе у воспитателя следов настолько заинтересовало детей, что они проявляли нетерпение, желание быстрее действовать кистью самим. Процесс рисования у детей третьего года жизни проходил импульсивно. Мелодия песенки помогала им ритмично наносить мазки на бумагу. Хотя мазки сливались иногда в крупные пятна, дети старались отчленивать их друг от друга.

Дорожки, нарисованные детьми четвертого года жизни, отличались большей ритмичностью мазков. В результате получился выразительный рисунок: мазки следуют друг за другом, по диагонали, попарно («Дети на прогулке идут парами»). Рассматривая эти следы, дети дают им такие названия: «Вот дети бегают по участку», «А вот дети гуляли на участке, ушли и остались следы на песочке, земле» и т. д.

Выполнение творческого задания потребовало создания новых условий — совместного рисования 2—4 детей на удлиненной полосе — дорожке. Рисование на удлиненной полосе, объединяющее усилия нескольких детей, привело к иным формам организации на занятии: дети рисовали, стоя у столов. Это давало им возможность лучше охватить взглядом всю плоскость листа, свободнее ориентироваться на ней.

Творческое задание «звери ходят по лесу» представляет как бы дальнейший этап развития пространственно-двигательного образа. Проведение этого творческого задания показало, что у детей формируется произвольное отношение к процессу рисования, и это выразилось в определенных действиях ритмического характера. Так, дети 2 лет наносили следы зверей на широкую полосу листа с изображением леса, не делая попыток закрасить изображение, выполненное взрослым. В процессе рисования они повторяли: «Зайка прыгает». Наносили следы крупные и мелкие: «Мишка топает» — мазки крупные, большие; «Зайка прыгает» — мазки мелкие.

Итак, проведение творческих заданий, построенных на развитии чувства ритма, дает основание сделать вывод, что развитие навыков рисования требует на данном возрастном этапе включения ритма в комплекс других средств.

Творческие задания, направленные на овладение цветовым пятном, явились заданием второй группы в процессе формирования образа. Возможность передавать с помощью цвета явления окружающей действительности обогащает образную сторону рисунка. Овладение способом нанесения цветных пятен контрастных сочетаний, присущих различным явлениям действительности, составляло основную задачу, которая объединяла эту группу творческих заданий. В процессе рисования стала очевидной преобразующая роль цвета: в определенных условиях дети младшего дошкольного возраста способны просто-

ми доступными изобразительными средствами преобразовать рисунок, сделать его ярче, живее и, самое главное, могут передать цветом явления действительности.

Творческие задания охватывали наиболее интересные в цветовом отношении явления жизни, которые дети 2—4 лет неоднократно наблюдали: а) яркое солнце, свет солнечных лучей, вызывавших у них приятные ощущения; б) свет огоньков, которые могут зажигаться и на ветках елки, и в окнах домов, и т. д. Эти два этапа в развитии образного содержания имеют последовательное усложнение: в первом случае дети могли цветовым пятном изобразить яркое солнышко. Композиционная сторона рисунка была облегчена тем, что лист бумаги, на котором дети рисовали солнышко, превращался в «окошко». Во втором случае нужно было не только суметь нанести цветные пятна, но и располагать их композиционно в соответствии с содержанием задания (изображать дома, в окнах которых зажигаются яркие огоньки, и т. д.).

Творческие задания второй группы были построены на частичном взаимодействии музыки и рисования, но ведущее место в них занимало художественное слово. Средства педагогического руководства процессом рисования были направлены на раскрытие динамики, временного протекания действия: ожидания «солнышка», «огней» и последующее их появление в рисунке, «в окошечке» и т. д.

Творческое задание «солнышко» детьми 2—4 лет было принято. Оно вызвало у них эмоциональный отклик, чувство радости, желание самостоятельно действовать. Дети 2 лет в основном изображали солнышко пятном; дети 3—4 лет — линейным контуром с расходящимися в стороны лучами. Показ способов действий был направлен на передачу данной ситуации («Солнышко светит в окошечко, которое было вначале темным, а потом стало светлым»). В процессе собственных действий дети с интересом хлопали в ладоши, выражая радость, удивление при появлении на листе солнышка. Изображая в своем «окошке» солнышко, дети показывали рисунок воспитателю, друг другу, напевая песенки. Дети 2 лет были особенно эмоциональны. Взаимодействие рисования и музыки обогатило процесс передачи образа.

Композиция детских рисунков была различной: самые маленькие стремились как можно скорее увидеть солнышко на листе, поэтому они быстро рисовали пятно; дети 3—4 лет осторожнее располагали солнечный круг, стараясь изобразить его в какой-то части листа. Они так объясняли свои действия: «Солнышко только выглянуло» или «Солнышко спряталось» и т. д.

Другое творческое задание — «огоньки» — было рассчитано на передачу явления, которое имеет неповторимую цветовую гамму: на фоне темного неба, в темных окнах домов каждый вечер зажигается множество ярких огней. Следовало найти средства для передачи в рисунке этой своеобразной картины. Дети должны были почувствовать

радость от восприятия зажигающихся огоньков, которые они самостоятельно рисовали. Для выполнения этой задачи возникла необходимость использовать черный фон бумаги, который в данном случае являлся как бы средой, местом действия. Содержание задания заключалось в том, что дети доступными изобразительными средствами изображали вечерние огоньки; дети 2 лет наносили на черный фон яркие пятна; дети 3—4 лет вначале сами рисовали дома, в окнах которых «зажигали огни». При восприятии фона бумаги воспитатель основной акцент делал на черном цвете листа: «Темно, как ночью».

Данное задание оказалось доступным для детей как в процессе восприятия фона, так и в процессе самостоятельных действий. Рассматривая лист бумаги, дети повторяли за воспитателем: «Темно, как ночью, и только звездочки на небе видны». Выбор детьми цвета краски, которым надо было рисовать огоньки, показал, что у детей 2—4 лет начинают формироваться представления об этом явлении. За исключением 3—4 детей, все правильно указывали и использовали красную, оранжевую, желтую краски. Дети 4 лет выбирали также зеленую, голубую краску, объясняя это тем, что огоньки бывают разные.

Временной характер образа был понятен детям. Это выражалось и в стремлении постепенно «зажигать огоньки», в объяснении своих изобразительных действий. Яркая цветовая гамма способствовала созданию выразительных по цвету рисунков, черный фон контрастировал с красным, желтым. Дети при восприятии своих рисунков с интересом их рассматривали, повторяя: «Как много огоньков», «Какие красивые огоньки горят в окнах; стало светло, весело всем детям».

Рисование «огоньков» проходило на бумаге различного формата. Рисунки с вертикальной композицией дали детям возможность увидеть темное небо вверху листа, стройные, стремящиеся вверх очертания домов. Так как очертания домов были различными по величине, форме, множество огней преобразили рисунки, создав образную картину этого явления.

Мазок, цветовое пятно явились теми первичными средствами, которыми овладевали дети на первых этапах формирования изобразительной деятельности.

Творческие задания третьей группы были направлены на овладение способом проведения линий, построения линейного контура, подводившего детей к передаче формы. Содержание заданий было подобрано с учетом этого постепенного перехода («травушка-муравушка со сна поднялась...», «на полянке вырастают цветы», «колобок», «рыбки плавают» и т. д.). Для обогащения представлений об этих явлениях действительности был использован комплекс движений рук, подчеркивающих характер линий, их протяженность, изогнутость, воспроизводящих рост травы, цветов, их наклон. Активизация движений способствовала тому, что дети смогли почувствовать протяженность, плавность линий. Эти движения сопровождались по-

вторением слов, которые произносились нараспев. Слово и движения рук совпадали по времени, что создавало у детей представление о характере линий.

Для того чтобы подчеркнуть своеобразие изображения растительных форм, детям были предложены удлиненные по вертикали листы бумаги. Так, в процессе рисования «травушки-муравушки» дети ритмично проводили широкие линии, напевая вслух. Движения кистью, особенно у детей 3—4 лет, были смелыми, уверенными.

Изобразительные средства, которыми они передавали образное содержание, были простыми, однако рисунки получились выразительными. Дети 2 лет изображали травку широкой линией, дети 3—4 лет рисовали ее тоньше, изящнее. В конце занятия они рассматривали рисунки и узнавали те, которые рисовали сами.

Другие творческие задания, являясь как бы продолжением предыдущего, ставили в то же время новые задачи. Наблюдения детей строились на взаимодействии ряда изобразительных средств: линии, формы, цветового пятна. Кроме того, усложнялась и композиционная задача: на широком пространстве листа дети должны были изобразить растительные формы, колобок, рыбок.

Проведение творческих заданий оказалось возможным в силу того, что дети имели уже некоторый опыт в рисовании на больших листах. Поэтому они свободно ориентировались на плоскости листа в определенной ситуации («Полянка, а на ней растет много красивых цветов», «Водичка, и в ней плавают рыбки»). Выполнение общей композиции («цветы», «аквариум») потребовало работы над общим замыслом, хотя он понимался иначе, чем в рисовании старших дошкольников. Дети 2—4 лет не могут еще заранее обдумывать замысел общей композиции, однако проведение подобного рода заданий дает им возможность постепенно согласовывать свои действия с действиями других. Так, композицию «Цветы на полянке» выполняли четверо детей. Вначале каждый старался заполнить ту часть листа, которая находилась ближе, в поле его внимания. Дети 2—3 лет начинали с проведения прямых линий, называя их травушкой (это задание проводилось вскоре после рисования травки). Затем линейным контуром очерчивали цветы. Краски были красивыми, и дети старались нарисовать цветы покрупнее, отчего рисунок приобретал декоративный характер. Дети 4 лет рисовали в определенных частях листа, изображая цветы в виде круга, а лепестки — посредством примакивания или короткими прямыми линиями в виде лучей. Разнообразие изобразительных средств привело к тому, что «на полянке» появилось много красивых цветов. Детям нравился процесс рисования, поэтому они не оставляли кисть до тех пор, пока вся «полянка» не покрывалась цветами. Возникшая в результате общих усилий коллективная композиция радовала детей своей яркостью, обилием цветов.

Сравнивая процесс рисования детей третьего и четвертого года жизни, можно отметить их большую заинтересованность в содержании

рисунка. Доступность изобразительных средств способствовала проявлению эмоционального отношения детей к изображаемому. Дети третьего года жизни радовались появлению каждого цвета на листе. Порисовав одной краской, они брали другую, говоря при этом: «Хочу такой цветочек нарисовать». Воспитательница фиксировала внимание детей на динамике происходящего процесса: «Цветочка не было, а вот он вырос». Этот прием активизировал изобразительную деятельность самих детей. В процессе рисования они повторяли: «Цветочек растет, растет, вот какой большой вырос» и т. д.

Проведение творческих заданий, построенных на изображении линейных построений, показало, что дети уже в конце третьего года жизни оказываются способными передавать очертания форм, вкладывая в них различное образное содержание. Результаты занятия, проведенного после выполнения детьми трех групп творческих заданий, свидетельствуют об изменении характера рисования у детей младшего дошкольного возраста. Прежде всего обогатилась содержательная сторона деятельности. Дети передавали не только изображение отдельных предметов, но и ряд явлений действительности («дождик кап-кап», «светит солнышко в окошко», «огоньки горят», «колобок катится, смеется» и т. д.). Наряду с ними в рисунках отражались и другие явления, жизненные ситуации, которые дети заимствовали из своего опыта. Например: «дети танцуют около елочки», «девочка гуляет», «солнышко светит», «лиса бежит», «луна и звезды», «зайчик скачет» и т. д. Образное содержание дети передавали, используя доступные им средства. Так, зайчика, лису дети 2—3 лет рисовали крупным пятном, окружая его ритмичными мазками. В рисунках детей 3—4 лет очертания пятна, контур имели уже некоторое сходство с объектом и т. д.

Большой интерес представляет характер, специфика выполнения заданий у отдельных детей.

Н а т а ш а, 2 г. 4 мес. — 3 г. 4 мес.

Посещает детский сад-ясли с года. Общее развитие хорошее. Движения уверенны, координированны. Быстро запоминает стихи. Любит музыкальные занятия. Особый интерес у нее вызывают занятия рисованием, на которых звучит песня, игра на инструментах. Девочка организована, спокойна, любознательна. Быстро воспринимает указания педагога, но замедленна в действиях. Занятия рисованием очень любит. Быстро научилась держать карандаш, кисть в правой руке в соответствии с указаниями педагога. Дома не рисует (нет материалов для рисования). В процессе экспериментальных занятий всегда внимательна, внешне малоэмоциональна. В первых рисунках можно отметить различные очертания, линии, четко проведенные карандашом. Называет их дорожками, лесенкой. Рисует с интересом, мало говорит в процессе рисования. Краской рисует пятна, широкие полосы, старается их отчленить. Случайно провела линию, получилась округлая форма. Сразу возник ассоциативный образ — «шарик». Первые задания эксперимента выполнила в 2 г. 4 мес.

Задания по формированию пространственно-двигательного образа выполняет с интересом. Четкий ритм мазков на широкой полосе. Мазки располагает ближе к верхнему краю листа. В процессе рисования старается попадать в ритм, прислушивается к песенке. В рисунке по замыслу Наташа наносит мазки и объясняет: «Это падает снежок, он беленький».

В процессе выполнения общей композиции «звери ходят по лесу» Наташа легкими мазками рисует, как прыгает зайчик. После рисования остается у стола, рассматривает нарисованные деревья. Мы отметили желание девочки аккуратно выполнять действия изобразительного характера. Краски старается брать немного, регулирует движения руки.

После заданий первой группы Наташа стала более разговорчивой в процессе рисования. Объясняет детали рисунка педагогу, детям. Возвращаясь к ритму мазков, она каждый раз объясняет смысл рисунка.

При выполнении заданий, направленных на передачу цветовой стороны явлений, Наташа с удовольствием рисует «огоньки». Процесс их рисования связывает с конкретным жизненным опытом: «Шли с мамой в детский сад и видели много огоньков». В задании «солнышко» рисует пятно (солнце с лучами). Нарисовала его в верхней части листа. На вопрос педагога: «У тебя солнышко светит в окошко?» — Наташа отвечает: «Да, вот оно», указывает воспитателю на яркое солнце. В процессе рисования часто повторяет: «Солнышко». Закончив рисовать, она не отдает рисунок воспитателю. «Я хочу показать маме солнышко», — говорит она. Девочка очень довольна своим рисунком и никак не хочет с ним расставаться. У нее уже проявляется интерес к изобразительной деятельности.

Помимо изображения того содержания, которое предлагалось воспитателем, Наташа самостоятельно рисует черной краской жучка. «Он бежит по дорожке», — объясняет она. Ассоциативный образ возник по форме пятна. Уверенность и координация движений руки позволяют ей давать отчетливые очертания карандашом. Круг еще не изображает, но пытается рисовать мячик в виде спирали. Хорошо ориентируется на листе, при изображении не выходит за его пределы. Называет, что получилось: «Большие мячики и маленькие».

Творческие задания, направленные на овладение способом построения линейного контура, девочка выполнила с интересом. С особенным удовлетворением она рисовала «травушку-муравушку». В процессе рисования напевала. «В траве жучок сидит», — всматривается в изображение, рисуя черной краской жучка. Композиция рисунка получилась достаточно выразительной. В процессе рисования делится своей радостью с педагогом. «Смотрите, какая у меня большая травка», — показывает Наташа. Занятие настолько ее заинтересовало, что просит дать еще бумаги нарисовать «много травки».

Мы заметили, что у Наташи начинает проявляться чувство ритма, цвета, композиции, хотя все это выражено в очень элементарной

форме. Занятия рисованием ждет с нетерпением. Всегда спрашивает у экспериментатора: «А что мы будем рисовать сегодня?» К концу года стала активнее, разговорчивее, смелее.

Рашид, 2 г. 6 мес. — 3 г. 4 мес.

Детский сад посещает с одного года. Подвижный, неусидчивый. Внимание неустойчиво. Быстро отвлекается. Умственное развитие хорошее, любознателен, быстро воспринимает указания педагога. Нетерпелив, стремится сразу же приступить к действиям. Движения хорошо развиты. Карандаш, кисть держит правильно, в правой руке. Любит рассматривать, «читать» картинки. Увидев какое-либо изображение, вспоминает, где он видел похожее. Тут же начинает многое добавлять. В играх часто выполняет ведущую роль. Любит играть в куклы, в семью, укладывать кукол спать, наводить порядок в кукольной комнате. Мальчик общительный.

Занятия рисованием вызывают у него большой интерес. В процессе деятельности Рашид увлечен, быстро и смело рисует. Эмоционален. Рассказывает о содержании рисунка. В связи с тем что он нетерпелив, иногда начинает рисовать небрежно. Просит еще лист. При повторной попытке рисует спокойнее.

Задания выполняет с большим интересом. При появлении в группе экспериментатора всегда спрашивает: «А сегодня будем рисовать?», «А где краски?» Первые задания Рашид начал выполнять в 2 г. 6 мес. Задания, основанные на развитии чувства ритма, увлекли его своей необычностью. Рашид рисует и все время повторяет: «Топ-топ-топ». Мазки ритмичны, идут один за другим по горизонтали листа. Дорисовав полосы, он говорит: «Нет никого, все убежали».

Особенно заинтересовало Рашида рисование «звери ходят по лесу». Прежде всего перед занятием он выразительно показал, как ходит мишка по лесу. Движения медленные, идет спокойно, переваливаясь. В процессе рисования «вошел в образ». Крупные мазки располагает по всему листу вокруг деревьев. Во время контрольного занятия сам стал рисовать деревья. Проводит уверенно кистью широкие полосы сверху вниз, пересекая их горизонтальными (ветки). Нарисовал два дерева — «лес». Затем внизу листа стал наносить мазки. Некоторые — меньше по размеру, но в основном — крупные, отчетливые пятна. «Какой лес дремучий, и там звери живут, и волк, и лиса», — объясняет Рашид. «Ситуация леса» его увлекла. Закончив рисовать, он продолжает рассказывать, какой зверь где пробежал.

Творческие задания по овладению цветовыми пятнами Рашид также выполнял с большим желанием и готовностью. Увидев в процессе показа на черном фоне яркий оранжевый мазок (огонек), засмеялся. С нетерпением ждет, когда педагог разрешит самостоятельно рисовать. Лист бумаги покрывает крупными мазками (стремление увидеть много огоньков ярких цветов). В процессе рисования продолжает ритмично наносить мазки, все время повторяет: «Вот огонек, еще огонек...»

Тема «в окнах домов горят огоньки» заинтересовала Рашида своей конкретностью, жизненностью. Сам рисует контуры дома, хотя и не умеет еще изображать прямоугольные формы.

После занятия рассматривает рисунок и вновь рассказывает о том, что нарисовано. У Рашида большое желание поделиться своей радостью с другими (с педагогом, с детьми). Постепенно происходит обогащение содержания рисунков, так как он стремится находить новые варианты. Мы заметили, что у мальчика развитие смысловой и структурной стороны рисунка проходит одновременно. Овладевая изображением, он обогащает его образным содержанием.

В процессе рисования Рашид чаще всего выбирает контрастные пятна красок (например, черный и желтый; синий и красный), иногда рисует только черным цветом. При выборе краски для рисования «огоньков» указывает на красный цвет. Эти задания произвели на него большое впечатление. Поэтому перед выполнением последующих заданий он спрашивал: «Будем огоньки рисовать?»

Хорошая ориентировка на листе проявилась у него в процессе рисования «травки», «колобка» и т. д. Уверенно проводит широкие линии сверху вниз, некоторые располагает близко к краю, другие проводит наклонно. «Травка растет, как в лесу, я ходил с мамой в лес собирать цветы», — рассказывает Рашид. Его внимание привлекает рассматривание рисунков других детей.

Можно предположить, что рисование будет и в дальнейшем интересовать мальчика.

Последовательное усложнение творческих заданий, направленных на образное отражение действительности доступными изобразительными средствами детьми 2—4 лет, дает нам основание сделать некоторые общие выводы.

Содержание заданий оказалось понятным и доступным детям 2—4 лет и способствовало формированию образа. Этот процесс был направлен на развитие восприятия, образной речи, воображения, эмоциональной сферы младших дошкольников. Он включал целый комплекс различного характера сенсорных процессов, которые обогащали детей представлениями о данном явлении. Руководство процессом образной передачи окружающего требовало от воспитателя понимания специфики рисования в раннем детстве, создания условий, при которых возможно было «оживление» образа, обогащение выразительной стороны рисунков.

Формирование образа оказалось возможным благодаря использованию различных средств, среди которых ведущую роль занимал комплекс эстетических воздействий. Этот комплекс включал различные виды художественной деятельности (рисование, музыку, художественное слово) и способствовал проявлению у детей разнообразных эмоций.

Данное положение дает основание говорить о том, что уже в младшем дошкольном возрасте рисование может служить средством эстетического воспитания.

Результаты проведения творческих заданий свидетельствуют о различном выполнении их отдельными детьми. У детей с развитой речью, воображением, уверенными движениями, которые помогали им овладевать средствами изображения, быстрее возникали ассоциативные образы. Они быстро переходили к преднамеренным изображениям. Их рисунки отличались достаточной выразительностью, которая достигалась определенным расположением пятен, линий, форм, контуров.

Установленная нами последовательность творческих заданий в соответствии с теми способами, которыми дети 2—4 лет могут овладеть, дала возможность осуществить поэтапное формирование в рисунках образа.

Глава 2 **ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Систематическое обогащение эстетического восприятия детей, развитие наблюдательности, умения видеть, понимать содержание наблюдаемого, переживать его, а также умение увидеть форму, конструкцию, величину, цвет, пространственные отношения, т. е. изобразительные признаки, — вот та основа, на которой строится творческая деятельность ребенка.

В данной главе рассматривается вопрос об использовании изобразительного искусства (иллюстрации в книгах для детей, эстампы) в целях формирования творчества в рисунках детей старшего дошкольного возраста.

В советской психологии утвердилось совершенно правильное положение о том, что способности проявляются и развиваются в той деятельности, которая и требует наличия соответствующих способностей. Способности в области изобразительной деятельности развиваются не только непосредственно в процессе рисования или лепки, но и в повседневном восприятии и наблюдении окружающей действительности и искусства.

Е. И. Игнатъев в книге «Психология изобразительной деятельности детей» (1961) ставит вопрос о необходимости формирования у детей прежде всего умения «видеть», понимать комбинации графических линий как изображение известных предметов, а затем воспринимать

собственный рисунок в процессе изображения. Автор делает правильный вывод, что умение ребенка читать чужой рисунок — важное условие готовности ребенка к изобразительной деятельности. В. Кириенко (1956) о мальчике С. пишет, что способности к рисованию у него проявились внезапно в одиннадцатилетнем возрасте, когда он, увидев художника за работой над этюдом, попробовал нарисовать сам и этим привлек внимание компетентных людей. «До этого он по долгу рассматривал книжные иллюстрации, задумывался над вопросом, почему на рисунке одни предметы кажутся ближе, а другие дальше, почему изображенные люди кажутся выпуклыми. Он любил всматриваться в деревянный потолок и видеть различных животных, человеческие лица и фигуры в причудливых очертаниях пятен от сучьев. Все это доставляло ему большое удовольствие. Когда он увидел за работой художника, то он больше смотрел не на то, что он рисует, а как он рисует».

В педагогической литературе (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Е. Г. Ковальская) придается большое значение восприятию произведений искусства детьми дошкольного возраста и ставится вопрос об использовании искусства в целях формирования творчества. Так, Е. А. Флерина в методических указаниях по развитию изобразительной деятельности предлагает показывать неоднозначные по своему виду произведения изобразительного искусства: при рисовании — скульптуру, игрушку, в лепке же, наоборот, — картинку.

В работе «Развитие способностей к рисованию у дошкольников» Н. П. Сакулина (1959) также пишет о том, что положительное значение показа иллюстраций несомненно.

В определении места искусства в процессе формирования детского творчества мы исходим из положения марксистско-ленинской эстетики: искусство является отражением объективной действительности. Искусство — это специфическая форма познания действительности и воздействия на нее. Жизненные факты, отдельные события, воплощенные художником в образе и истолкованные им, помогают глубже разбираться в реальных жизненных процессах, более пристально всматриваться в окружающий нас мир. Художник обладает умением схватывать самое важное и существенное, сосредоточить свое внимание на жизненных фактах и процессах, наиболее полно выявляющих смысл отражаемого. Благодаря типизации художник раскрывает правду, смысл жизненных явлений, внутренние закономерности, лежащие в их основе. Для художника характерно острее чувство предмета, особая прозорливость в общении с многообразным миром конкретных вещей. Следовательно, через искусство познается действительность и посредством художественных образов мы получаем необычайно многообразные и многоплановые впечатления и знания, которые обогащают человека.

Понятие «изобразительное творчество дошкольника» включает в себя не только продукт — рисунок, но и способность воспринимать

действительность, высокоразвитую наблюдательность, творческое осмысливание воспринятого, что связано с воображением, зрительной памятью и др. Показ произведений изобразительного искусства в первую очередь дает возможность знакомить детей с новыми для них явлениями общественной жизни, природы, быта; в то же время изобразительное искусство обогащает представления детей о знакомых явлениях. Художник не только показывает те или иные предметы и явления жизни, он дает им характеристику, изображая их в ярких художественных образах. Благодаря этому художественное изображение предметов и явлений волнует детей, вызывает у них чувства симпатии, радости, огорчения.

При восприятии искусства развиваются наблюдательность, воображение, т. е. те качества личности ребенка, которые обуславливают формирование творчества. В процессе восприятия картины развивается память, а это помогает устанавливать ассоциации между восприятием действительности и искусством, между ранее воспринятым и настоящим. Ведь произведения искусства вызывают у нас эстетические чувства не просто своей формой, сочетанием слов, звуков, красок и т. п., но тем, что в этих произведениях через своеобразное (художественное) сочетание слов, звуков, красок отображается действительность.

Для развития творческих способностей необходимо научить детей владеть основными способами творческого решения. В этом неоценимую помощь окажет показ произведений искусства.

При проведении экспериментального исследования нужно было проследить, как под влиянием целенаправленного показа произведений изобразительного искусства обогащается содержательная сторона образа в детском рисунке, расширяется тематика, происходит конкретизация замысла, как проявляется ярко выраженное эмоциональное отношение к герою, сюжету, как иллюстративный материал содействует нахождению ребенком различных способов воплощения замысла — в создании выразительных образов, при использовании колорита, формы, композиции.

В творческом процессе ребенка 6—7 лет можно выделить два этапа — формирование замысла и создание самого рисунка.

Момент формирования замысла в творческом рисовании представляется очень важным. В большей степени получаемый продукт будет зависеть от того, как сформирован замысел. Существенное значение приобретает здесь развитие восприятия, наблюдательности, «запоминаемости» виденного. Главное на этом этапе заключается в том, чтобы посредством образцов искусства содействовать накоплению зрительных представлений, впечатлений ребенка, развитию его воображения. Внимание к приемам передачи формы, колорита, композиции в показываемых образцах искусства дает детям возможность понять и найти выразительные средства для воплощения своего замысла.

Мы старались выяснить, как влияет показ иллюстраций на формирование способности детей к выражению содержания в собственных рисунках. Для выяснения этого вопроса мы использовали сравнительный материал, полученный нами в результате проведения рисования до и после показа иллюстративного материала. Кроме того, мы изучали записи, фиксирующие высказывания детей как в процессе восприятия произведения искусства, так и в процессе собственно изобразительной деятельности. Они показывали степень развития замысла детей, их отношение к создаваемым образам в собственных рисунках.

В исследовании рассматривалось два вида сюжетного рисования: 1) рисование, которое связано с отражением детьми впечатлений от действительности; 2) рисование на темы сказок. Именно эти два вида рисования и дают наибольшие возможности для выявления детского творчества.

Отражение в рисунках детей современной жизни связано с отношением ребенка к изображаемому. Это дает возможность детям отразить в рисунках то, что наиболее сильно поразило их воображение, сознание, чувство. Отношение к изображаемому влияет и на поиски выразительных средств.

В рисовании на темы сказок требуется передача характера образа, конфликтных моментов, действия, поисков специфических изобразительных средств для выражения «сказочного» сюжета. Все эти моменты содействуют деятельности воображения и воплощения их в создании выразительного образа. В основу разработки заданий, выявляющих влияние искусства на способы выражения детьми содержания, мы положили искусствоведческие понятия: колорит, форму, композицию, т. е. те средства, которые служат основой для выражения содержания в профессиональном изобразительном искусстве. Эти же средства являются и основой создания выразительного образа в детском рисунке.

Были проведены три серии формирующего эксперимента. В каждой серии использовался комплекс выразительных средств, но выделялось то основное средство, которое являлось доминирующим для отражения того или иного явления действительности или сказочного образа. В первой серии был выделен колорит, во второй — форма, связанная с созданием характера образа, в третьей — композиция.

Нами сознательно выбран шестой и седьмой год жизни ребенка. Ранее проведенные исследования по восприятию картинки показали, что дети этих возрастов наиболее полно воспринимают произведения искусства, осознанно анализируют как их содержание, так и средства выразительности. Изучение процессов влияния искусства на детское творчество проходило в условиях его одновременного формирования.

При использовании произведений искусства как средства влияния на формирование образности детского рисунка следует предвари-

тельно проанализировать те педагогические условия, при которых наиболее эффективно может взаимодействовать восприятие с непосредственной деятельностью ребенка.

Одной из первых задач данного исследования является выделение таких произведений искусства, которые могут оказать влияние на детский рисунок. От того, какой иллюстративный материал будет выбран, в большой степени будет зависеть эффективность этого приема. Известно, что картины могут быть использованы в разных планах: для развития речи, художественного восприятия, игровой деятельности и т. д. В данном же исследовании картины используются с целью повлиять на развитие творчества в рисовании детей. С учетом этой цели и должен проводиться анализ иллюстративного материала.

Определим основные требования к выбору произведений искусства.

Произведение должно быть реалистическим и высокохудожественным. Эта мысль неоднократно высказывалась в педагогической литературе. Авторы, исследовавшие вопросы восприятия произведений искусства детьми, одним из первых условий при отборе произведений для восприятия ставили их реалистичность и высокохудожественность. Мы вновь заостряем этот вопрос, ибо только произведение, обладающее образной выразительностью, может оказать влияние на поиски выразительного образа в детском рисунке.

По своей тематике произведения искусства должны быть близки и понятны детям. Дети должны иметь запас представлений и знаний о явлениях и предметах, художественно отраженных в картине.

Подбор произведений содействует нахождению и обогащению способов передачи детьми в рисунках своих замыслов.

Помимо того что произведение художественно и доступно по своему сюжету, оно должно быть понятно самой своей художественностью, т. е. должно производить эстетическое воздействие. Эстетическое воздействие могут оказывать на детей такие произведения, выразительные средства которых доступны их восприятию.

Произведения обогащают замыслы детей, содействуют развитию умения образно видеть. Поэтому необходима предметность, конкретность рисунков, особая эмоциональность, обеспечиваемая цветом и динамикой.

В выбранных произведениях особенно отчетливо должно быть показано использование художником отдельных средств изображения для воплощения содержания.

Основным материалом в экспериментальной работе явились иллюстрации к детским книгам. Это было обусловлено специфическими особенностями детской книжной графики, ее эмоциональностью, предметностью, конкретностью, наглядностью, особой цельностью и четкостью композиции, наконец, доступностью графических средств для детского восприятия. Кроме того, художники детской книги (Е. Рачев, В. Лебедев, В. Канашевич, Е. Чарушин, Н. Мунц, Н. Цейтлин

и др.), обладая каждый оригинальным почерком, добиваются высокой художественной выразительности, которую, однако, в состоянии воспринять и дети. Кроме иллюстраций были использованы также эстампы.

При отборе возникает вопрос о целесообразности выбора сюжетных изображений. Можно ли вообще пользоваться сюжетными изображениями? Предполагаем, что можно. В сюжетном рисунке прежде всего дается определенный эмоциональный настрой в решении той или иной темы.

Определенный сюжет в иллюстрациях передается через изображаемое действие: персонажи разговаривают между собой, делают что-либо, т. е. на сюжетном рисунке можно наглядно показать детям и способы пространственного выражения связей между предметами, фигурами. От ясности, простоты, лаконичности выражения сюжета в иллюстрациях зависит понимание детьми картинок и использование их в целях влияния на детский рисунок. Показ сюжетных изображений не исключает изображения предметного характера (теремки различной конструкции, формы, одежда с различными узорами, отдельные изображения зверей и т. д.).

В иллюстрациях к сказкам мы находим часто декоративные элементы — орнаменты. Они придают предметам и образам нарядность, красочность, узорчатость, необычность (необычные расписные теремки, дом Мороза Ивановича с красивыми узорами изо льда, цветными сосульками, расписные одежды Василисы Прекрасной, Ивана-царевича). Показ декоративных элементов обогащает сюжетный рисунок ребенка. Кроме того, произведения искусства, выполненные в черно-белой манере (размывка туши), сангиной, угольным карандашом, дают детям возможность увидеть разнообразие примененных материалов и в соответствующих заданиях использовать их в своих рисунках.

Итак, иллюстрации, эстампы даются детям не для копирования, они обогащают их замыслы, направляют на решение оригинальных композиций, дают возможность искать свои способы передачи задуманного.

При изучении влияния искусства на детское изобразительное творчество большое значение приобретает вопрос об эстетическом восприятии искусства. Только при условии эстетического восприятия искусства можно говорить о влиянии искусства на развитие творчества. Если ребенок не сумеет воспринять выразительные средства произведения, осознать элементарные эстетические качества, то пропадает всякий смысл использовать художественное произведение как фактор, влияющий на развитие изобразительного творчества детей.

Исследования советских педагогов свидетельствуют о способности детей дошкольного возраста к эстетическому восприятию искусства (А. Запорожец, Е. Флерица, К. Хоменко, Н. Ветлугина, В. Езикева, Т. Репина, Н. Карпинская и др.). Именно в старшем дошкольном возрасте отношение детей к художественному произведению достига-

ет довольно сложных форм эстетического восприятия. Отмечается проявление эстетического характера и в оценке произведений искусства. Способность же к эстетическому восприятию развивается при условии целенаправленного руководства взрослых.

Так, при восприятии картины для правильного понимания детьми взаимоотношений между персонажами необходимо учить их понимать смысл изображаемого движения, различать, отмечать постановку фигур. Умение воспринимать характерные детали, признаки предметов также ведет к более глубокому и осмысленному восприятию основного содержания картины. Иногда именно через детали можно уяснить смысл изображаемого, т. е. через детали подойти к главному, ибо представления об образах углубляют окружающие предметы, обстановку, место действия.

Показ произведений искусства следует проводить таким образом, чтобы обеспечить эстетическое восприятие произведений. Важно сохранить осознанное восприятие с эмоциональным отношением к ним.

Одним из средств ознакомления с произведением искусства является беседа. Особенно важное значение приобретают опорные вопросы взрослого, в которых дается ориентировка как на содержание, так и на средства выражения. Самый простой вопрос устанавливает причинность выбора того или иного ведущего средства, помогает ребенку сосредоточить свое внимание на нем. (Видно ли на картинке, что художник хотел изобразить вечер? осенний пасмурный день? и т. д.)

Предлагаются вопросы и более сложные, связанные с передачей характера образа, заключающие в себе более глубокие обобщения. Могут быть и такие вопросы, которые направлены на сравнение двух произведений. Они могут быть эффективными в том случае, если вопрос поможет ярче представить образы героев, их характер, внешний облик. Дополнительно к вопросам можно прочесть ребенку стихотворение или отдельную строфу, какой-нибудь небольшой отрывок из литературного произведения, подчеркивающий выразительность того или иного наглядного образа. Это подведет ребенка к более четкому эмоциональному ощущению того или иного образа произведения.

Процесс восприятия картины детьми при использовании их в целях развития творчества имеет несколько этапов.

На первом этапе происходит усвоение содержания показываемой картины. На втором — дается развернутый анализ тех средств, которые являются основными для выражения определенной ситуации. Не все средства выражения анализируются с одинаковой полнотой. В одних случаях сосредоточивается внимание детей на колористическом решении картины, в других — на форме, ее выразительности, в третьих — обращается внимание на способы построения картины.

На третьем этапе воспитатель своими вопросами к детям соотносит воспринятое на картине с той задачей, которая стоит перед ребенком (какие же нужно взять краски для рисования, чтобы передать вечерний город, солнечный осенний день и т. д.).

Большое значение имеет соотношение показа картин с собственными наблюдениями детьми действительности. Чем старше ребенок, тем более совершенны связи, возникающие между восприятием действительности и ее отображением в искусстве. Ребенок начинает осознавать, осмысливать свои непосредственные ощущения, первые впечатления, полученные от окружающей действительности; у него развивается способность связывать предметы и явления с их изображением, улавливать и осмысливать связь между ними, их взаимодействие.

В процессе показа картин необходимо учитывать впечатления, которые дети получают от окружающей жизни, например наблюдения природы в разное время года, а также от чтения художественной литературы, музыкальных занятий и т. д. Показу иллюстраций может предшествовать наблюдение действительности, в других случаях показ иллюстративного материала может предшествовать наблюдению.

Необходимо осветить также характер творческих заданий, так как формирование творчества проходит в условиях активного руководства.

Наши творческие задания детям были связаны с отражением детьми действительности и с рисованием на темы литературных произведений. При отражении действительности выбирались такие явления, которые давали возможность вызвать у детей эмоциональное отношение к образу и увидеть в самой действительности ее выразительные эстетические стороны. Многие темы были связаны с изображением различных времен года (первый снег, первая трава); другие задания строились на сравнении различного колорита одного и того же времени года (осенний дождливый день с гнутыми от ветра деревьями, серым свинцовым небом или яркий солнечный день с характерными сочетаниями оранжевых, желтых, желто-зеленых, красных оттенков цвета) и т. д.

Для экспериментальной работы были отобраны сказки, по которым рисование проводилось неоднократно («Теремок», «Колобок»); в то же время были отобраны и произведения, которые не использовались ранее в работе с детьми (В. Воробьев. «Как Дед Мороз парад принимал». М., «Детская литература», 1964; З. Топелиус. «Сампо-лопаренок». Л., «Детская литература», 1964; Е. Шварц. «Два брата». Л., Детгиз, 1962; А. Митяев. «Шесть Иванов — шесть капитанов». М., «Детская литература», 1965; и др.).

Содержание и идеи выбранных сказок понятны детям. Повествование в сказке разворачивается по прямой линии: один эпизод вытекает из другого и все они связаны между собой. В сказках нет многословных описаний, даны скупые, но яркие характеристики; чаще всего образ показан в действии. Образы сказок, несмотря на фантастические элементы, просты, реальны, связаны с жизнью, знакомой детям.

Воссоздать рисунки можно только по тексту такого произведения, где картины действительно подразумеваются и воображаются. Эпизоды отобранных нами сказок носят изобразительный характер. Основ-

ные персонажи, участвующие в этих сказках, доступны для изображения ребенком старшего дошкольного возраста. Это звери, например медведи, лисы, зайцы, ежи, белки. В изображенных сказках участвуют и люди — Дед Мороз, мальчик Сампо (в сказке «Сампо-лопаренок»), два брата из одноименной сказки Е. Шварца.

Эти сказки дают возможность детям в своих рисунках объединить несколько предметов в несложный сюжет, т. е. выразить взаимоотношения между персонажами, отразить обстановку действия, выразить свое отношение к изображаемому событию.

Итак, педагогическими условиями, определяющими влияние искусства на развитие творчества в детских рисунках, можно считать:

1. Правильный выбор произведения искусства с точки зрения поставленной задачи. Эта задача определяет и требования к отбору произведений (реалистичность, художественность, доступность не только по сюжету, но и выразительным средствам).

2. Активное восприятие ребенком художественного произведения. В процессе восприятия перед ребенком ставятся задачи, требующие ориентировки на те или иные средства выразительности в иллюстрации. Эти задачи различны в зависимости от выбора произведений и той задачи, которая ставится при исполнении рисунка детьми. Большое значение придается слову воспитателя, его вопросам, направляющим внимание детей на восприятие того или иного средства — цвета, формы, композиции; слово содействовало выделению этого средства в сознании ребенка и давало ему возможность опереться на вычлняемые средства, создавая свои собственные рисунки.

Анализ собранных материалов показал, что имеются следующие способы восприятия картинки, когда они используются с целью влияния на творчество детей.

Особенности первого способа заключаются в том, что ребенок соотносит активно воспринятое на картинке с теми наблюдениями и впечатлениями, которые он получает в действительности. Через произведения искусства при умелом руководстве воспитателя приобретает умение замечать и видеть прекрасное в жизни.

Второй способ сводится к тому, что ребенок активно воспринимает средство выразительности, которое является основным для выражения того или иного содержания. Это позволяет ему овладевать способами творческого решения в собственном рисунке.

Необходимо также отметить, что существенное значение имеет разработка творческих заданий, в основе содержания которых лежат образные явления действительности, доступные для отражения в детских рисунках.

Определив педагогические условия, при которых наиболее эффективно влияние произведений искусства на развитие творческого начала в рисунках детей, перейдем к анализу проделанной работы. В анализе экспериментального материала мы выделяем две стороны творческого процесса, по которым прослеживалось влияние искусства:

- 1) на формирование изобразительного замысла у детей,
- 2) на нахождение детьми средств выражения для создания выразительного образа.

Известно, что изобразительный замысел отражает не только содержательную сторону, но включает и представление о пространственной композиции, о положении персонажей в отношении друг к другу, о цветовой характеристике образов.

Представление чувственного характера может сформироваться только путем восприятия самого предмета или его изображения. Качество представления зависит от качества восприятия, однако замысел не копия объективных предметов и явлений, а живое отражение, в котором что-то берется подчеркнуто, что-то опускается, отбрасывается и т. д. Замысел является всегда конкретно-чувственным представлением: он складывается, развивается и осуществляется только в образах. Процесс формирования образа-замысла представляет собой целеустремленную работу, при которой действуют, по словам Горького, «две творческие силы: познание и воображение». Детские замыслы обычно неотчетливы, неоформлены; это и понятно, ибо образы-замыслы формируются в основном из воспоминаний, сохраненных памятью, поэтому они лишены конкретности. Вот почему в детском творчестве при создании «первоначального» образа такую большую роль играет наглядность.

Основной педагогической задачей в рисовании на темы из окружающей жизни является развитие восприятия, памяти, оперирование представлениями. При определении роли восприятия иллюстраций в формировании замысла выделяются задачи, в основе которых лежит обогащение представлений, их уточнение на картинке, знакомство с характерными обликами персонажа (цветом, формой).

Что же мы имеем в виду, когда говорим, что искусство помогает лучше видеть действительность? Разнообразное содержание выражается в изобразительном искусстве определенными средствами (форма предмета, цвет, композиция и т. д.). Было замечено, что дети более точно и тонко воспринимают форму и цвет, ритм, симметрию в окружающей действительности. В замыслах детей на темы из окружающей действительности появляются уже такие сравнения, которые могут свидетельствовать о некоторых элементах художественного восприятия действительности.

Так, при рассмотрении иллюстраций путем сопоставления картинок удалось показать детям, как меняется цвет снега в разное время дня, ночью, как меняются краски в зависимости от солнечной, пасмурной погоды и т. д.

Как показал опрос, дети обычно представляют себе снег только белым. При рассматривании иллюстраций обнаруживается, что они тоньше воспринимают цветовые сочетания и ищут слова для выражения различного состояния в изображаемой природе; при просьбе экспериментатора точнее определить цвет снега дети называют такие цвета,

как серебристо-серый, серо-голубоватый (вечером), искристый (на солнечном свете).

Под влиянием иллюстраций происходит конкретизация образов замысла: показ иллюстраций дает возможность ребенку дать большую детализацию в описании внешнего облика героев, называть особенности одежды, лица, фигуры.

Для сравнения приведем замыслы двух детей, характеризующих Деда Мороза по сказке В. Воробьева «Как Дед Мороз парад принимал».

Нина — 6 лет 2 мес.
(до показа иллюстраций).

Дед Мороз добрый, шуба у Деда Мороза теплая. Дед Мороз парад принимал.

Коля — 6 лет 4 мес.
(после показа иллюстраций).

Дед Мороз с мешком, в шубе, с палочкой, в валенках, шапка, как у клоуна, вот такая (показывает жестом руки), борода белая, шуба красного цвета. Шуба у него в блестках, он весь блестит. У него красные узоры на шубе.

В первом случае ребенок представляет себе Деда Мороза без каких-либо изобразительных деталей, во втором же — замысел отличается конкретностью одежды (шуба, валенки, шапка), деталями (в руках палочка) и точным представлением о цветовых отношениях (борода белая, шуба красного цвета с узорами). Замысел конкретен, поэтому его легко воплотить в рисунке.

Одна из особенностей формирования образов в замыслах под влиянием иллюстрации сводится к тому, что иллюстрация дает материал создавать новые образы путем сложной переработки увиденного, проявляется умение мысленно объединить образы в новых сочетаниях и комбинациях.

Так, судя по замыслам детей в связи со сказкой А. С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» (эпизоды встречи Елисея с ветром, солнцем и месяцем), можно сказать, что увиденное в иллюстрациях они переработали по-своему и создали уже новые образы ветра, солнца и луны. Если у художника образ ветра передается кругообразными линиями, то в замыслах детей он получает новые черты. Ведь по сказке, солнце, ветер и месяц разговаривают с Елисеем. У детей в замыслах солнышко — красивое, сказочное, доброе, дает свет, тепло. У него глаза, нос, рот, и оно даже язык высунет, когда будет разговаривать с Елисеем. Ветер был добрый, потому что сказал Елисею, куда ехать. У него тоже есть глаза и рот. Когда же экспериментатор спросил: «Почему ты представляешь ветер с глазами и ртом?», Оля ответила: «Если бы не было глаз и рта, он бы не мог отвечать, поэтому я и думаю, что у него есть глаза и рот».

В данном случае содержание предполагаемого изображения потребовало участия воображения, т. е. комбинирования различных черт образа, воспринятых ранее.

В замыслах детей создаются совершенно новые образы путем сложной переработки увиденного.

После восприятия иллюстраций, уже в замысле мы обнаруживаем внимание детей к тому, как тот или иной образ будет выражаться в рисунке. Когда экспериментатором было обращено внимание на то, как художник передал разговор царевича с солнцем, дети в своих замыслах стали выделять те изобразительные приемы, которыми можно передать данную сцену. Так, Света сказала: «Я хочу, чтобы лошадь поднялась. Лошадь тоже помогает царевичу. Она прислушивается, что скажет солнце. А царевич руку поднял, спрашивает, где ему искать царевну».

В замыслах детей мы находим попытку не только дать отдельный образ, но и представить обстановку, ситуацию, в которой происходит действие.

К о л я. Дом стоит в густой чаще леса, он был с красивыми колоннами, которые были тонкие, прозрачные и сделанные все из льда. Там было все ледяное, стояли красивые вазы, посуда была вся прозрачная. В этом доме жил Мороз Иванович.

Н и н а. Дом стоял в лесу на горе. Дом был ледяной с прозрачными террасами. Внутри дома было все ледяное; около дома стояла красивая большая голубая елка, украшенная сосульками и посыпанная блестящим снегом.

И р а. Этот дом стоял над обрывом. Вблизи он казался большим домом, а вдали — как маленькая прозрачная статуэтка.

Ж е н я. Дом стоял на горе. В нем жил Мороз Иванович. В доме было очень красиво, и там играла музыка. Это были сосульки, они висели на ниточке, и когда Мороз Иванович дышал, то они качались и звенели, как музыка. (См. В. Одоевский. Мороз Иванович. М., «Детская литература», 1968.)

Как видно, дети представляют эту сцену композиционно именно так, как хотят отразить в рисунке. В их замыслах ледяной дом расположен очень по-разному: он стоит в лесу, окруженный деревьями, или высоко поднят на гору и виднеется только издали.

Процесс создания образов в замысле связан с эмоциями детей, с их отношением к тому или иному образу. Формированию этого отношения помогают художественные образы, которые поражают воображение ребенка, эмоционально захватывают его. Так, в замысле положительные герои сказок одеты обычно в красивую одежду — «нужно очень красиво нарисовать царевича, он смелый, добрый, ведь он едет спасать царевну». Образы бабы-яги, ведьмы представляются детьми всегда в рваной одежде.

В самом формировании замысла очень важно помочь наглядным материалом углубить зрительный образ прочитанного, помочь представить обстановку, время действия, внешний вид героев. И здесь, в формировании замысла, важно, чтобы ребенок как можно подробнее «рисовал» словом то, что он впоследствии нарисует на бумаге.

Образы в замысле, если они выделяются, носят по преимуществу непреднамеренный характер. Их эффективность будет зависеть от постановки целей и определяется мотивами деятельности и тем прямым отношением, которое создается у ребенка к воспринимаемому.

В специально организованной детской деятельности, а таковой является деятельность рисования, когда перед ребенком ставится задача представить себе рисуемый образ, у него возникает необходимость

выделить такие черты, которые ему понадобятся для передачи их в рисунке.

Замысел тесно связан с воплощением. Если художественный замысел образен, поэтичен, то ребенок в процессе работы над рисунком находит такие средства выразительности, которые дают возможность наиболее образно передать содержание.

Мы писали уже, что основными средствами выразительности в создании образа детьми старшего дошкольного возраста являются колорит, форма, композиция.

Чтобы помочь детям найти средства изображения, им показывали произведения искусства (иллюстрации, эстампы).

Серии заданий были построены так, что давали возможность выделять определенные средства выражения (колорит, форму, композицию), причем каждое из них являлось ведущим при выполнении того или иного задания. Так, в отражении некоторых явлений действительности (время года, суток) передача колорита определяет выразительность этих явлений, в передаче же характера образа большее внимание уделяется форме.

Одной из важнейших задач в достижении выразительности рисунка является передача цвета. Мы затронем лишь те стороны включения цвета в рисунок, которые касаются колорита, т. е. эстетической категории, имеющей непосредственное отношение к созданию образа. Правильная живописная передача освещения и верный подбор цветов являются одним из необходимых условий колористической согласованности. Известно, что цвета сумерек другие, чем цвета дня. Цвета в пасмурный день отличаются от солнечного освещения. Колорит осени не похож на колорит летнего ландшафта и т. д. Согласованность цветовых оттенков для выражения определенного колорита имеет первостепенное значение. Особенно ярко она проявляется в рисовании пейзажей. В связи с рисунками детей старшего дошкольного возраста можно уже говорить о передаче колорита в пасмурную или солнечную погоду. Большую помощь окажут здесь специально подобранные картины. На картине, которая показывается ребенку, мы должны отчетливо довести до его сознания, почему выбраны те или иные краски для передачи того или иного состояния природы, времени года и как они согласуются между собой; иными словами, процесс восприятия следует сделать управляемым. Пейзаж, написанный в сероватых, тусклых цветах, кажется холодным, дождливым. Солнечный день передается яркими контрастными цветами и т. д. Для каждого времени года также характерен свой колорит. Так, в передаче осеннего пейзажа основную группу составляют цвета оранжевые, желтые, желто-зеленые, общий тон будет золотистым.

Большое значение в передаче многих жизненных впечатлений у детей приобретает соотношение, согласованность контрастных пятен (например, «Город вечером», «Салют», «Зажженная елка» и др.). В данном случае в подобранных картинах важно было заострить внима-

ние детей на том, как художник передает впечатление вечернего освещения. Это достигается сочетанием красок; мы можем показать, что на черном фоне особенно хорошо выделяются желтый и светло-зеленый цвета: они создают ощущение зажженных огней в домах, фонарей.

Можно акцентировать внимание детей и на контрастном сочетании темных и светлых пятен, благодаря чему также достигается ощущение вечернего освещения.

Так, к занятию по рисованию «Город вечером» было показано несколько репродукций М. Бобышева, в которых изображены различные виды Москвы в вечернее время, и иллюстрации В. Лебедева к «Разноцветной книге» С. Маршака. В этих картинах можно было обратить внимание детей на колорит, разнообразие цветовых отношений.

Экономность, сдержанность в подборе красок при создании определенной гаммы нам удалось показать при задании «Город в тумане». В данном случае ребенок должен был передать оттенки одного только серого цвета; требовалась ориентировка на световые отношения, здесь отсутствовала возможность ориентироваться на цветовой тон. Была выбрана иллюстрация худ. В. Андриенкова к стихотворению «Туман» (см.: Я. Яхнин. Мой город. М., «Детская литература», 1965). Важно было ориентировать ребенка на восприятие световых отношений, т. е. на то, что в данной картине имеются самые различные оттенки серого цвета. Те предметы, которые располагаются ближе к нам, кажутся темнее, и чем дальше находятся предметы, тем они кажутся светлее. Кроме того, следовало обратить внимание и на согласованность цветов. Художник дает неяркие, приглушенные цвета фар автомобилей, пятна фонарей.

В процессе иллюстрирования эпизодов сказок также можно ставить задачу передачи колорита. В данном случае мы особое внимание должны обратить на характерную для «сказочного» колорита яркость, декоративность цвета. Так, в сказке «Сампо-лопаренок» были выделены два эпизода, в которых наиболее ярко можно было решить колористическую задачу (Сампо-лопаренок и звери у горного короля ночью и во время восхода солнца). В одной из иллюстраций художник передал колорит ночи с изображением северного сияния, в другой — нежные краски утреннего восхода солнца. Это прекрасно было воспринято детьми. В рисунках детей передана многокрасочная «сказочная» гамма северной ночи и светлые краски утра с восходящим ярко-красным шаром солнца.

Таким образом, в заданиях на решение колористической задачи иллюстративный материал организует цветовые впечатления, которые дети получают из окружающей жизни, дает возможность сознательно подходить к выбору и согласованию цвета в собственных рисунках, т. е. использовать цвет как средство выражения определенного состояния в природе, своего отношения к образу.

Для детей дошкольного возраста освоение и передача формы в рисунке означает овладение способностью изображения.

Все дети учатся реалистической передаче формы с ее признаками и относительной пропорциональностью частей. Лиса имеет вытянутую острую мордочку, острые небольшие уши, длинный пушистый хвост, заяц имеет длинные уши, короткий хвост, овальное тело, медведь с короткими толстыми лапами, крупной головой, у него полукруглые маленькие уши.

Однако для выразительного рисунка нужна не только передача признаков, но и передача характера образа. Характер — это не только многообразие, но и определенность. Это очень важно для создания полноценного, яркого, выразительного образа. Всегда выявляется что-то ведущее, главное, что обуславливает поведение персонажа.

Особенно наглядно для детей это положение выявляется на образах сказок. В сказках участвуют и звери — кот, петух, лиса, волк, медведь и др. Обычно в народных сказках животные говорят как люди, живут в избушках. Этим ограничивается сказочная условность по отношению к вышеназванным персонажам. Их характеристика выражается только в описании поведения, в диалогах. О их внешности в сказках почти ничего не говорится. Иллюстратор же кроме внутренней характеристики дает яркий внешний облик.

Одним из приемов характеристики того или иного образа для художника является передача выразительности позы, жестов героев, постановки фигур. Чем острее, убедительнее эти средства, тем выразительнее образ в целом. Художник часто подчеркивает динамику жеста, концентрирует внимание на его разработке.

Приводим в качестве примера одно из занятий, проведенных с детьми в этой серии.

В рисовании на тему сказки «Колобок» было обращено внимание детей на образ Лисы. Мы пошли по пути показа иллюстраций, в которых ярко выражен характер Лисы, ее хитрость. Перед детьми была поставлена задача, требующая ориентировки на передачу выразительности образа Лисы. Было показано несколько иллюстраций с изображением Лисы (В. Горлов, Е. Рачев). Внимание детей было обращено на то, что Лисичка по-разному могла встретить Колобка: она могла подкрадываться, могла и сидеть, поджидая Колобка, и, наконец, посадила к себе на нос для того, чтобы его съесть.

В начале занятия было сказано о том, что Лиса встретила Колобка осенью. У детей были яркие впечатления от прогулки в осенний парк. С большой любовью многие дети рисовали осенние деревья.

*Высказывания детей
в процессе рисования*

Оля. Хочу, чтобы Лиса трогала лапками Колобок.

Сергея. Я рисую Лису. Она подкрадывается к Колобку, чтобы схватить его. Лиса смотрит на Колобок, а Колобок смеется, как будто поет.

Сюжет рисунка

Нарисована сидящая Лиса, передняя лапа протянута к Колобку.

В рисунке действительно передано впечатление подкрадывающейся Лисы; Колобок «смеется», рот сделан полукруглой линией.

Оля. Я хочу нарисовать выгнутую Лису. Она осторожно крадется. Лисичка изогнулась и сейчас схватит Колобок, хвост даже подняла.

Лена. Лиса сидит около Колобка и как будто разговаривает. Лисичка смеется, что нашла Колобок, есть чем поживиться. Лапки опустила и трогает пенек, подняла нос кверху, как будто смеется.

Катя. У меня Лиса прыгает на Колобка.

Игорь. Я нарисовал, как Лисичка трогает лапой Колобок, горячий ли он? А то она обожжется, если посадит его на нос, ведь она хитрая.

На рисунке — Лиса, как и задумано было Олей, изогнутая.

В рисунке интересна поза Лисы; она действительно подняла нос кверху, опущены передние лапки, одной лапой трогает пенек.

Туловище Лисы нарисовано вертикально, в рисунке передано впечатление, что Лиса вот-вот прыгнет.

Лиса нарисована сидящей с протянутой к Колобку лапой.

Анализируя высказывания и рисунки детей, можно сделать вывод о том, что они стремятся передать образ Лисы (чтобы не обжечься о Колобок, она его сначала «трогает лапой»; «она вся изогнулась», «чтобы прыгнуть на Колобок», «Лисичка смеется», что нашла Колобок, есть чем поживиться» и т. д.). На данном занятии появилось стремление детей подойти к решению образа, используя движения, позу для выражения хитрости Лисы. Активная и самостоятельная проработка воспринятых иллюстраций дает возможность в собственном рисунке найти творческое решение образа.

На другом занятии — рисование по сказке «Два брата» Е. Шварца — роль иллюстративного материала была иной.

Сюжет сказки следующий. Жили на свете два брата — старший и младший. Они часто ссорились. Однажды младший брат ушел гулять и не вернулся. Родители послали старшего брата искать младшего. Старший попадает в сказочное царство Деда Мороза, в котором находится младший брат. Дед Мороз превратил младшего брата в сосульку. Старший брат спасает младшего и возвращается домой. Такова краткая фабула сказки. Иллюстрации Л. Кочергина к этой сказке передают фантастичность сказочного царства Деда Мороза, необычность леса, по которому старший брат идет искать младшего. Изображенные художником птицы — филины, совы — только усиливают его таинственность. Усиливает настроение и использование колорита — все дается в приглушенных тонах, и только яркий свет фонаря освещает мальчику дорогу.

Для рисования выбран эпизод — старший брат идет по лесу, ищет младшего.

В этом эпизоде большое значение для передачи образа мальчика имеет окружающая обстановка, т. е. передача «сказочного» леса, которая создает определенное настроение.

При первом рисовании этой сказки была дана только словесная инструкция: «Когда старший брат искал маленького, была метель, дул сильный ветер, трудно было идти, ноги вязли, в лесу нужно было идти ночью, ему было страшно, но он шел и шел». По рисункам нельзя сказать, что они сделаны по сказке; в большинстве рисунков изображен идущий между деревьями мальчик.

При рассматривании иллюстраций внимание детей было обращено на цветовые сочетания, которые передают ночь в лесу, и детали, придающие «сказочность» этому лесу.

После рассматривания иллюстраций в рисунках особенно отчетливо сказалось влияние иллюстраций на создание настроения. Это показывают рисунки и высказывания детей по своим рисункам.

*Высказывания детей
по своему рисунку*

Сюжет рисунка

Н а т а ш а. Я нарисовала, как старший брат ищет маленького. В метель идет ночью, снег идет, сильная метель была; белка даже выглядывает из дупла и удивляется, как же он идет в такую погоду.

Мальчик нарисован в профиль, идет с фонарем, кругом деревья, в одном из деревьев нарисовано дупло и головка белки.

В и т я. Брат идет искать маленького братика, все осматривает; даже лиса удивляется на него, хвост поджала, а он идет. Фонарь тускло светит, ноги вязнут в сугробах.

Мальчик изображен в профиль, сбоку нарисована лиса. Вьюга передана белыми пятнами по синему полю.

По рисункам видно, что действие происходит ночью — темно-синее небо в сочетании с ярким цветом фонаря, который держит мальчик, усиливает необычность, «сказочность» обстановки.

Проанализировав рисунки, мы можем сказать, что показ иллюстраций помогает формированию образа, у детей появляются сознательные поиски средств изображения.

Большую выразительность детским рисункам придает изображение формы предметов в движении, динамике.

В ряде тематических композиций детям предлагается рисовать животных, как наблюдаемых в действительности, так и сказочных персонажей. Встает вопрос о возможности передать их в движении.

Помогут в этом отношении картины, так как содержанием картин обычно является жизненная ситуация. Поэтому для ее восприятия необходимо не только узнать изображенные предметы, но нужно увидеть и осмыслить их местоположение на картине во взаимоотношениях друг с другом. Необходимо увидеть и осмыслить позу людей (или животных), так как именно поза, т. е. расположение фигуры в пространстве, дает основу для истолкования действий человека, а значит, и всего сюжета картины. Изображение поз, действий связано с изображением движения.

На иллюстрациях мы можем показать, подкрепив наблюдения детей, что животные изображаются в разных положениях и движении. Изображая, например, табун лошадей, стадо коров, художник дает различные положения животных. В такой картине ребенок видит

все многообразие поз, движений животного. При показе соответствующего материала дети гораздо легче приобретают возможность передавать движение, динамику формы. А это содействует выразительности рисунка. С этой целью детям было предложено рисовать по сказке В. Воробьева «Как Дед Мороз парад принимал». При восприятии иллюстраций следовало направить внимание детей на передачу характера образов, характерных признаков животных, на различные их позы — медведь идет, медведь стоит, зайчик прыгает в разных позах перед Дедом Морозом.

Проанализировав рисунки, можно сказать, что дети использовали эти средства при передаче образов животных.

Иллюстрации к сказкам помогают своими изобразительно-выразительными средствами усиливать в детских рисунках передачу фантастических элементов.

Так, по сказке «Сивка-Бурка» характерным для рисунков, сделанных до показа иллюстраций, было то, что конь рисовался не волшебным, а похожим на скульптуру коня, которая находилась в группе.

При показе иллюстраций перед детьми ставилась задача, требующая ориентировки на передачу художником сказочного коня, его динамичности.

Вот как складывается образ «волшебного» коня в рисунках детей под впечатлением показанных иллюстраций.

В ряде рисунков передан характер этого образа. Конь упрямый, поэтому он стоит на поле, широко расставив ноги, он упирается, чувствует себя хозяином этого поля (рисунок Андрея).

Характерным для рисунков является и то, что дети пытаются нарисовать не реального, а сказочного коня («волшебный конь», красивый, сильный).

Во всех рисунках имеется попытка украсить коня; туловище его, белое или коричневое, украшается разнообразными пятнами. Необычна грива, хвост, из ноздрей пышет пламя и огонь.

В некоторых рисунках на коне изображено красиво украшенное седло (рисунки Иры, Тани).

Характерно, что действие происходит ночью. Синий цвет бумаги дает прекрасный фон для передачи ночи. Нарисованные луна, яркие звезды на темном фоне усиливают впечатление необычности, «сказочности».

Показ отдельных изображений (теремков, одежды, персонажей) также содействует обогащению формы предметов в рисунках детей новыми деталями. Проанализируем два рисунка (до показа иллюстраций и после него), наиболее ярко показывающих изменения, которые произошли под влиянием показа иллюстраций (в рисунках теремка).

Рисунок Кати. Теремок по сравнению с первым рисунком получил более сказочное выражение. Катя поняла задачу и попыталась

изобразить домик необычным. Сама конструкция теремка усложнилась. Если в основе первого рисунка лежал прямоугольник с треугольной крышей, то во втором рисунке появились украшенные боковые фасады. Посредине фасада — круглое окно, украшенное красными точками. Наверху — узорчатый шпиль, к фасаду ведет лестница. Долгое время думала, нарисовать ли дверь. Не нарисовала, сказала, что «она сзади домика, ее не видно». К домику подбегает мышка.

Мы уже указывали в главе «Образная выразительность в рисунках детей старшего дошкольного возраста», что характерным для детей является построение композиции на плоскости листа, детям дошкольного возраста недоступно перспективное изображение.

Композиция всегда должна быть самостоятельной. Поэтому при показе иллюстративного материала не должно быть прямых указаний о том, чтобы расположить так, как это дается в иллюстрации. Однако некоторые способы пространственной организации рисунка могут быть показаны и на иллюстративном материале.

Для того чтобы дети более осознанно относились к пространственной композиции рисунка, на картине можно показать, что предметы располагаются по всему полю листа — правее, левее, выше, ниже (т. е. ближе и дальше).

Иногда можно показать прием «диагонального» построения рисунка. Например, дорога, уходящая от нижнего края до линии, отделяющей землю от неба. (Петух идет на мельницу молотить зерно — из сказки «Колосок».) Этот прием легко воспринимается детьми, хотя они изображенную таким образом дорогу воспринимают как поднимающуюся в гору.

Показ произведений искусства содействует обогащению способов изображения при использовании различных материалов (размывка туши, уголь, сангина и др.).

В опытной работе использовались не только цветные картины, но и произведения, исполненные в черно-белой манере.

Так, были использованы иллюстрации Н. Никольского к книге Г. Скребницкой «На лесной полянке» (М.-Л., Детгиз, 1952). Особенной выразительностью отличается рисунок «Зима». На темно-сером небе выделяются четким белым силуэтом березы и темные стволы деревьев. Контраст белого и черного подчеркивает белизну снега.

Чтобы усилить, привлечь внимание детей к выразительности этого рисунка, еще перед показом картины детям был задан вопрос: «Можно ли нарисовать зиму одной черной краской?»

Т о л я. Одной черной краской зиму нарисовать нельзя.

Л е н а. Зиму можно нарисовать только белой краской.

С е р е ж а. Можно нарисовать зиму черной краской, но когда весна наступает и снег становится грязным.

Эти ответы характерны для всей группы. Очевидно, графические произведения подобного рода не показывались, и у детей не возникло представлений о разнообразных средствах выражения темы.

При показе иллюстрации «Зима» дети самостоятельно обратили внимание на то, что художник по белому листу бумаги нарисовал деревья, кусты, елки, птиц. «И получилось у художника очень красиво, — говорили они, — снег кажется еще белее от черной краски» (при белом фоне бумаги).

Во многих детских рисунках впоследствии была использована одна черная краска.

Анализ продуктов творчества детей по их содержанию, использованию изобразительно-выразительных средств, созданных после показа иллюстративного материала, показывает, что их можно характеризовать как творческие.

В первую очередь следует отметить, что ни в одном из случаев в рисунках детей не наблюдалось копирования того или иного произведения искусства. Обогащалась содержательная сторона образов в рисунках: расширялась тематика, в рисунках можно было найти разнообразную и яркую характеристику героев.

Как показывают рисунки, внимание к частной изобразительной задаче (колористическое решение, характер образа) не мешает отражать детям свои наблюдения от действительности, находить свои композиционные решения, отличные от показанных картин.

В детских рисунках мы видим разнообразно отраженные собственные наблюдения детей от окружающей действительности. В рисунках находит отражение то, что особенно запомнилось, взволновало ребенка (в рисунках на темы «Город вечером», «Город в тумане»), мы видим и подъемный кран, и строительство дома, и вереницы машин, регулируемые милиционером; в ряде рисунков отражен участок, на котором гуляют дети, — скамейка, ящик для песка, засыпанный снегом «грибок» и рябина, имеющая разветвленный ствол с гроздьями красных ягод.

Для рисунков характерно то, что дети почти в каждом из них отражали какие-то свои наблюдения — это либо пожарная машина, либо машина, перевозящая игрушки, либо фонари, либо уличные переходы — шашечками и т. д. Дома тоже имеют какие-то характерные детали — это либо своеобразные ворота или станции метро, большие дома, либо гараж.

Получив поддержку наглядного характера, дети самостоятельно находят сюжет и композицию рисунка. Ясная установка на передачу одной частной изобразительной задачи дает возможность самостоятельно и творчески подойти к выбору изобразительных средств.

Анализ рисунков показывает, что у детей появляются сознательные поиски средств изображения для выражения образа. Так, в заданиях на решение колористической задачи использование иллюстративного материала дает возможность детям сознательно подходить к выбору и согласованию цвета в собственных решениях, в заданиях на передачу характера, образа — овладевать передачей формы в движении и т. д.

В ряде рисунков мы обнаруживаем перенос отдельных деталей, изображенных на иллюстрации художником. Так, в иллюстрации к сказке «Два брата» Е. Шварца нарисован мальчик, бегущий ночью по заснеженному лесу спасти своего брата. В руках он держит фонарь, освещая себе дорогу.

Изображение зажженного фонаря привлекло внимание детей, и в ряде рисунков мы видим мальчика с фонарем. Композиционно рисунки очень отличны один от другого, каждый ребенок по-своему передает содержание эпизода, но фонарь взят из иллюстрации, точно такой же, с отходящими от него красными лучами света.

В некоторых случаях отдельными детьми запечатлена композиция картины. Так, нами в одном из опытных заданий был показан эстамп с изображением веток деревьев, на которых расположились красногрудые снегири. Весь ритм композиции — переплетающиеся ветки в ритмичном расположении, птицы, изображенные в разных положениях, — привлек внимание детей и содействовал их собственному стремлению к ритмическому расположению рисунка, подчиняясь общему декоративному ритму, поэтому композиция ярко запомнилась детьми и была перенесена в собственные рисунки.

Эти факты нельзя считать отрицательным явлением при показе иллюстративного материала. В первом случае перенос отдельных ярких деталей только обогатил детский рисунок. Во втором случае показанная картинка помогла в выразительно-композиционном отношении оформить те впечатления, которые наблюдались ребенком в жизни.

По рисункам видно, что у детей возникает отношение к создаваемым образам, дается их разнообразная характеристика, показываются их переживания, выраженные изобразительными средствами.

Самый процесс создания рисунка отличается увлеченностью, желанием до конца нарисовать рисунок. Многие дети, не закончив рисунок на занятии, просили разрешить им закончить его вечером. Заметно, что у детей появилась высокая требовательность к себе, связанная с самокритичностью. Так, в экспериментальной работе наблюдались случаи, когда ребенок по три-четыре раза рисовал образ, дополняя его новыми деталями, добиваясь задуманного.

Итак, целенаправленное рассматривание картин в первую очередь отражается на самом процессе рассматривания картин. Заметно изменяется отношение ребенка к восприятию картины, развивается любознательность, интерес.

Под влиянием показа иллюстративного материала происходит конкретизация образов в замысле.

Дети дают большую детализацию в описании внешнего облика героев, называют особенности одежды, черты лица, фигуры. Иллюстрация дает материал создавать новые образы путем сложной переработки увиденного, появляется умение мысленно объединить образы в новых сочетаниях и комбинациях.

После восприятия иллюстрации детьми уже в их замыслах мы находим сознательную направленность и внимание на то, как тот или иной образ будет выражаться в рисунке, желание представить ту обстановку, ситуацию, в которой происходит действие. Процесс создания образов в замысле связан с эмоциями детей, с их отношением к тому или иному образу. Формированию этого отношения помогают художественные образы иллюстраций.

Таким образом, в замыслах детей под влиянием показа иллюстраций происходит конкретизация образов в замысле, обогащение их путем использования и комбинирования увиденных деталей, свойств предмета, проявляется ярко выраженное эмоциональное отношение к герою и сюжету, появляется направленность внимания ребенка на то, какими средствами передать образ, изображаемое событие.

Анализ рисунков показывает, что показ иллюстративного материала содействует нахождению ребенком различных способов в передаче своего замысла. Это выражается в том, что под влиянием иллюстраций появляется выразительность в образах детских рисунков, передаются их характеры через позы, жесты, движения, характерные детали, используется колорит как средство выражения содержания, даются разнообразные композиционные решения.

В целях формирования творчества, создания выразительного образа используются не только произведения искусства. Здесь широко применяются и наблюдения, и словесное воссоздание образа, показ способа изображения, указания последовательности изображения.

Однако искусство как специфическое средство отражения действительности обладает рядом особенностей, которые можно использовать как в обогащении образной стороны содержания детских рисунков, так и в нахождении средств выразительности.

В связи с проблемой формирования творчества встает вопрос о соотношении творчества и обучения. Полноценное развитие творческих возможностей детей в области изобразительного творчества осуществляется в условиях соответствующего обучения.

В нашем исследовании этот вопрос требует дальнейшего специального раскрытия. Однако данный опыт уже показал следующее.

Каждое творческое задание требует длительной подготовки. Обучение на занятиях подготовительного периода играет большую роль. На этом этапе важно обучить ребенка изображению отдельных фигур, предметов, которые входят в передачу сюжета, применяя разнообразные разработанные приемы.

В процессе выполнения творческого задания педагогу приходится постоянно устанавливать связь новой задачи с ранее усвоенным, включать новые указаниями, напоминаниями, наводящими вопросами.

Таким образом, при использовании искусства в формировании творчества, с одной стороны, мы учим ребенка овладевать основными способами творческого решения, с другой — предоставляем детям возможность для проявления активности и самостоятельности.

Глава 3 ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ

Музыкально-творческие проявления в младшем дошкольном возрасте (от 2 до 5 лет) не становятся развернутой деятельностью. Если при выполнении творческих заданий у старших детей можно наблюдать последовательное создание замысла, анализ и выбор определенных выразительных средств для воплощения образа в той или иной музыкальной деятельности, то в раннем возрасте намечаются лишь подходы к овладению некоторыми способами действий.

Формируя музыкально-творческие предпосылки, мы прежде всего должны раскрыть перед ребенком образную сторону музыкальных явлений. Привлекая его к музыкально-образному воплощению в различных видах музыкальной деятельности, мы обращаем внимание на то, что в песне можно передать разнообразие чувства, в игре — образы персонажей, действуя с музыкальными игрушками, извлечь такое звучание, которое будет напоминать определенные жизненные ситуации.

Таким образом, перед ребенком раскрывается образная сторона музыкального искусства, и он сам, включаясь в непосредственную деятельность, овладевая различными интонациями, используя детские музыкальные инструменты, двигаясь под музыку, усваивает доступные ему способы воплощения простейших музыкальных образов.

Все это происходит в процессе выполнения ребенком специальных творческих заданий.

Путь формирования первоначальных музыкально-творческих проявлений можно представить следующим образом:

1. Ориентировка в средствах музыкальной выразительности, которые станут затем основой формирования различных способов действий под музыку.

2. Выполнение творческих заданий, отличающихся от заданий для детей старшего дошкольного возраста менее развитыми действиями, более простым построением, большей краткостью по времени решения задачи. Так, детям младшего дошкольного возраста предлагается импровизировать не мелодии, контрастные по характеру, а лишь различные интонации; они сочиняют не пляски в целом, а только отдельные танцевальные движения, придумывают к музыке некоторые действия имитационного характера для изображения персонажей в музыкальных играх и т. д.

Отражение музыкальных образов в деятельности на ранних этапах носит своеобразный характер. Так же, как у старших детей, здесь имеет место эмоциональный отклик на музыку. Но он представляет со-

бой не столько переживание ее содержания, сколько выявление своего настроения в связи с музыкальными образами различного характера. Эмоции, вызванные музыкой, часто сопровождаются двигательными реакциями детей, подчеркивающими их переживания. В то же время эмоциональное состояние в процессе игровых действий детей, как уже говорилось выше, сопровождается часто созданием певческих интонаций, попевок, выражающих настроение ребенка.

Вызывание и закрепление разнообразных переживаний, связанных с музыкой, лежат в основе более обобщенного способа выражения музыкально-творческих действий.

В раннем возрасте дети в простейших импровизациях используют лишь элементы выразительных средств музыкального искусства. Исходным моментом в создании этих средств являются различные свойства музыкального звука. Поэтому предварительный этап формирования предпосылок музыкально-творческих проявлений строится на развитии музыкально-сенсорных способностей, на заданиях, которые предполагают игру ребенка со звуками, различными по высоте, длительности, тембру, динамике, и имеют цель ориентировать детей в свойствах музыкального звучания. Эти задачи осуществляются в процессе выполнения следующих заданий:

1) различение и комбинирование звучаний, отличных по высоте (звучащие игрушки — петух большой и петух маленький, колокольчики различной высоты);

2) сопоставление звуков в различных ритмических соотношениях (отхлопывание разнообразных ритмов в связи с игровыми образами);

3) различение и воспроизведение звучаний, контрастных по динамике (комбинирование тихого и громкого звучания колокольчиков, металлофона — «падают капли дождя» и «сильный дождь»);

4) восприятие и различение тембров звучаний (тембр голосов, музыкальных инструментов).

В основу выбора заданий положены основные свойства музыкального звучания. Этого требует формирование деятельности, связанной с областью музыкального искусства. Музыкальные звуки взяты не изолированно, а в определенных соотношениях: звуковысотных, ритмических, динамических, тембровых. Они строятся по принципу контраста — вначале задания проводятся на более ярких сопоставлениях, что облегчает возможность восприятия. Дети воспринимают различные звучания и воспроизводят их различные комбинации с помощью музыкальных игрушек и чисто настроенных детских музыкальных инструментов. В этих заданиях выявляется прежде всего сенсорная сторона. Вместе с тем они выполняют и музыкально-эстетические задачи: в раннем возрасте освоение различных звучаний на чисто настроенных детских музыкальных инструментах и игрушках доставляет детям большую радость.

На основе развития музыкально-сенсорной сферы формируются произвольные попытки манипулирования и комбинирования музы-

кальных звуков в их звуковысотных, ритмических и динамических сочетаниях.

Уже на этом первоначальном этапе формирования предпосылок к музыкально-творческим проявлениям выступает образная функция музыкального искусства. Все свойства музыкального звучания берутся в их выразительном значении, в связи с переживанием явлений окружающей жизни (падают капли дождя, прыгает заяц, поет птица большая и маленькая и т. д.).

Следующий этап — постановка перед детьми простейших творческих заданий в различных видах музыкальной деятельности: нахождение ребенком интонаций различного характера, разнообразных ритмов на бубне, металлофоне в соответствии с близкими детям жизненными образами. В процессе формирования первоначальных музыкально-творческих проявлений на этом этапе было две задачи.

Первая задача, более общего характера, была направлена на развитие у детей эмоциональной отзывчивости в связи с музыкальными образами, различными по характеру. Эта задача обусловлена спецификой музыкального образа, его возможностью к непосредственной передаче разнообразных чувств и настроений. Поэтому любой из видов музыкальной деятельности требует ответного эмоционального отклика на содержание музыкального произведения, которое воспринимается или исполняется. Следовательно, в основе музыкально-творческих проявлений лежит прежде всего формирование способности сопереживания. С возникновением этих проявлений ребенок должен страиваться соответственно содержанию музыкального произведения и приучаться выражать свои чувства определенными действиями.

Вторая задача заключалась в том, что дети должны были овладеть способами передачи образа в различных видах музыкальной деятельности на основе использования некоторых выразительных средств музыкального искусства.

Помимо воспитания способности к эмоциональному отклику на музыку перед ребенком необходимо было раскрыть доступные ему способы передачи музыкального образа. Они связаны с исполнительской деятельностью ребенка в области пения и ритмического движения под музыку. Ведущим средством создания образа является в одном случае выразительность певческой интонации, в другом — ритмичность движения под музыку. Оба эти средства, используемые также в исполнительской музыкальной деятельности детей, были привлечены для овладения ими некоторыми способами передачи музыкального образа при постановке творческих заданий.

В результате проведения формирующего этапа, который определяет возможности различных возрастов в первоначальных музыкально-творческих проявлениях, вычленились условия, обеспечивающие их успешное возникновение. Этими условиями были:

1. Необычность задания, ситуации, в которой оно выполняется, наличие незнакомых интересных действий. Все это создает особую эмо-

циональность, взволнованность, вызывает у детей большое желание участвовать в выполнении задания.

2. Синтезирование различных видов художественной деятельности (использование слова, стихотворений, иллюстраций, игрушек как средств, позволяющих ребенку полнее передавать образ, вызывать у него соответствующие ассоциации, обогатить его представления).

3. Игровая ситуация в ее различных формах, способствующая формированию предпосылок первоначальных творческих проявлений.

Играя, дети знакомятся с различными свойствами музыкального звука. Многократное извлечение его на детских музыкальных инструментах, колокольчиках представляет собой простейшие игровые действия.

Игрушки способствуют выполнению заданий творческого характера. Машины, различные по цвету, величине, побуждают ребенка к созданию различных певческих интонаций, изображающих гудки. Действуя с игрушечной лошадкой, он напевает «гоп-гоп», придумывает характерные ритмические группировки, передающие бег или спокойную ходьбу. Игровая ситуация способствует попыткам детей создавать колыбельные и плясовые интонации для куклы, которая «спит» или «пляшет». Эта ситуация активизирует их, вызывает естественное желание спеть кукле колыбельную или плясовую мелодию.

Таким образом, задание творческого характера в младшем дошкольном возрасте лучше всего решается в игровой форме.

4. Важным условием для успешного выполнения творческих заданий является также сочетание способов действий, усвоенных самостоятельно и воспроизводимых по подражанию. Как уже говорилось, подражание взрослому подсказывает ребенку способ действия, раскрывает ему собственные возможности, стимулирует его творческие проявления. Усваивая доступные элементы средств воплощения музыкального образа, ребенок приучается использовать их в определенных условиях. Вместе с тем предполагаются и самостоятельные действия ребенка. Эти действия выражаются в том, что каждый раз он выявляет себя по-новому в различных творческих заданиях, направленных на создание музыкального образа. В дальнейшем ребенок применяет знакомые ему способы в новых условиях и, наконец, создает собственные комбинации воплощения музыкального образа, такова примерная последовательность возникновения первоначальных творческих проявлений в музыкальной деятельности.

Творческие задания для детей младшего возраста заключаются в создании наиболее простого образа, с небольшим развитием. Это предполагает и более скупые, лаконичные средства его воплощения.

Чем старше дети, тем большими возможностями обладают они для усвоения разнообразных способов музыкально-творческого воплощения. Эти возрастные особенности выявились при постановке заданий творческого характера перед детьми 3 возрастных групп — с 2 до 3 лет, с 3 до 4 и с 4 до 5 лет. Для детей всех трех групп задания

были одинаковыми, однако музыкальный материал, на котором они выполнялись, был дан в постепенном усложнении.

I задание было направлено на формирование эмоциональной отзывчивости в связи с различными по характеру музыкальными образами.

Это задание отличалось комплексностью, так как предполагались различные действия детей, передающие их настроение, возникающее при слушании музыки. Наряду с переживаниями ребенка, отражающимися в заинтересованном взгляде, улыбке, вызывались соответствующие певческие интонации, отдельные действия детей, выявляющие их эмоциональный отклик на музыку.

Содержание задания предполагало возникновение тех чувств, которые входят в эмоциональную сферу детей 2—5 лет, близки им и понятны и в то же время дают возможность сопоставления по контрастности проявлений.

Анализ содержания эмоциональных проявлений детей 2—5 лет свидетельствует о довольно разнообразном диапазоне чувств, возникающих в этом возрастном периоде. Выбор музыкального репертуара к I заданию был сделан таким образом, чтобы вызвать у детей разнообразные, близкие им переживания и показать им некоторые способы выражения своих чувств в связи с музыкой.

В первом варианте задания стояла задача вызвать у детей певческие и двигательные реакции, желание передать в музыкальных образах сочувствие и расположенность к персонажам.

В группе детей 2—3 лет была предложена песня Ан. Александрова «Кошка». Песня исполнялась с демонстрацией кошки — персонажа кукольного театра, что дало возможность наглядно представить детям все действия, о которых говорилось в тексте песни. («Киска к детям подошла, молока просила, молока просила, «мяу» говорила, мяу, мяу, мяу»). Предполагалось, что дети пожалеют кошку, которая хочет есть, дадут ей воображаемое молоко, погладят ее, будут подпевать «мяу» и т. д.

Действия детей распределялись точно по двум куплетам песни. Первый куплет — дети слушали и смотрели, подражали мяуканию. Второй куплет — дети действовали сами, причем действия диктовались им текстом песни.

Анализируя выполнение задания, следует отметить прежде всего то, что у детей сразу же удалось вызвать соответствующий эмоциональный отклик на содержание песни. Слушая ее, дети не только начали улыбаться, но сразу стали подпевать «мяу», протягивать руки к игрушке. Предложение «покормить кошку» вызвало новый эмоциональный подъем: каждый брал чашечку с воображаемым молоком, «кормил» кошку.

Индивидуальное выполнение задания каждым из двенадцати детей изменило общий характер этих проявлений. Ярко выраженные радостные переживания детей сменились сосредоточенностью на собст-

венных действиях: взять чашечку, покормить кошку, погладить ее (часть детей делала это с опаской). Только садясь на место, дети начали улыбаться. Певческими интонациями при исполнении песни ребенок, вышедший к кошке, не пользовался, но пели все остальные, сидящие на стульях.

При индивидуальном исполнении заданий выявился музыкальный уровень развития каждого ребенка. Необходимо было точно согласовывать свои движения с музыкой. Это смогли сделать лишь двое детей из всей группы.

В группе детей 3—4 лет для выполнения первого варианта задания использовалась песня Е. Тиличеевой «Спи, мой Мишка». Выразительное исполнение песни педагогом сопровождалось показом игрушечного медвежонка, после чего детям предполагалось инсценировать песню. Дети должны были проявить заботливое отношение к Мишке, уложить его в кровать и покачать, напевая мелодию песни на слова «баю-бай».

Содержание песни определяло разнообразные действия детей, помогало им передать основное настроение песни. Текст подсказывал различные движения с медвежонком. («Спать не хочет бурый Мишка», «Я Топтыжку покачаю, уложу его в кроватку» и т. д.)

Затем музыкальное задание усложнялось: дети должны были передать определенную последовательность действий соответственно каждому куплету песни.

С целью выявления самостоятельных действий детей песня не инсценировалась педагогом при первом ознакомлении с заданием. Выяснилось, что в этих условиях при воплощении музыкального образа дети выполняют лишь отдельные действия с медвежонком (первый куплет — держат Мишку, двое его покачали; второй куплет — кладут его на кровать), мелодию песни при этом не подпевали, несмотря на то что возможность для этого была (выполнив действие в начале куплета, дети затем сидели неподвижно, ожидая его окончания, чтобы перейти к другому действию).

При повторном проведении инсценировки был использован показ взрослого, где давались разнообразные действия, позволяющие передать содержание песни (Мишка упрямится, его качают, напевая, укладывают в кровать, делают вид, что сами засыпают).

Примененный показ взрослого усилил эмоциональный отклик детей, что выразилось в готовности каждого из них инсценировать песню. Дети стали протягивать руки и просить: «Можно мне?», «Дайте я», «Я хочу» и т. д. Показ взрослого активизировал действия детей. Сережа, например, подошел к медвежонку с улыбкой, покачал его, напевая «баю-бай», уложил в кроватку, затем сам сделал вид, что уснул.

Из показа педагога дети заимствовали певческое интонирование, новый способ выражения содержания песни и стали полнее передавать последовательность действий. Вместе с тем точного копирования действий взрослого не наблюдалось.

Подражательность в отрицательном смысле проявилась у четырех детей из 18 по отношению к действиям друг друга. Эти дети усвоили лишь внешнюю линию инсценирования (покачал Мишку, положил на кровать, сам заснул) и выполняли эти действия в связи с музыкой, опережая подчас обозначение этих действий в самом тексте песни. Певческое интонирование этими детьми не применялось.

В группе детей 4—5 лет для выполнения первого варианта I задания использовалась песня В. Витлина «Петушок». В песне очень выразительно передан необычный для детей образ петушка, который заболел и не может по утрам будить детей своим звонким «ку-ка-ре-ку».

Песня дает возможность использовать контрастные интонации: жалобно поет заболевший петушок и бодро, громко поют дети, решившие заменить петушка по утрам. Содержание песни давало достаточный простор для воображения ребенка, которому надо было придумать действия, изображающие заболевшего петушка.

Дети должны были показать в движении под музыку образ больного петушка, передать его состояние определенными интонациями, громко пропеть «ку-ка-ре-ку», разбудив детей утром.

Самостоятельному детскому исполнению предшествовало выразительное исполнение песни педагогом и беседа по ее содержанию, где внимание детей фиксировалось на необходимых для воплощения образа контрастных моментах.

Анализ исполнения показывает, что детей очень заинтересовал основной образ песни — петушок, они прониклись к нему сочувствием и выражали это различными средствами.

М а р и н а. Идет медленно, осторожно переступая с ноги на ногу, помахивая кистями опущенных рук. Хорошо передает жалобную интонацию.



Ку_ка_ре_ку!

С е р е ж а. Идет медленно, прижав руки к телу, покачиваясь вперед, интонирует тихо, на одном звуке.



Ку. ка_ре_ку!

Т а н я. Идет, опустив голову, помахивает кистями рук, не интонирует.

И р а. Идет, ритмично припадая на ногу на сильную долю такта, интонирует тихо.

В а л я. Идет очень медленно, выставив одно плечо вперед, опустив голову, помахивает кистями рук, одну из них держит высоко, другую внизу. Интонирует очень тихо.

Г е н а. Идет медленно, изредка поднимая одну ногу, вместо интонирования кашляет (петушок простудился).

Действия детей, отражающие содержание песни, были более однообразными. Здесь дети в основном повторяли движения первых исполнителей — Олеси и Андрея, которые подбежали к «петушку», отвели и посадили его на стул, стали рядом и в конце второго куплета громко спели «ку-ка-ре-ку». Остальные дети дополняли их действия — погладили «петушка», уложили на стулья и т. д. Бóльшего разнообразия движений не позволяло дать и содержание песни.

Во втором варианте I задания была поставлена задача вызвать у детей эмоциональный отклик, сопровождающийся двигательной и певческой реакцией на музыкальные произведения, выражающие состояние бодрости, отваги.

В группе детей 2—3 лет использовалась инсценировка «Пальчики» (музыка Ан. Александрова), в которой дается смена контрастных переживаний: пальчики вместе весело пляшут, залаяла собака — пальчики испугались, сжались в кулачки, но кулачки как застучат — испугалась собака и убежала, а пальчики снова весело пляшут, ложатся спать, отдыхают. Инсценировка представляет собой стихотворный текст и сопровождается небольшими музыкальными пьесами.

Дети с интересом восприняли содержание песни, улыбались, повторяли действия педагога. Вначале эмоциональный отклик детей не дифференцировался: наблюдалось лишь общее состояние удовольствия. Даже когда «лаяла собака», дети смеялись.

Смена настроений появилась при четвертом повторении инсценировки. Здесь усвоение последовательности движений как бы способствовало необходимой дифференцированности эмоционального переживания. Дети постепенно входили в образ, и движения их приобрели соответствующий характер. «Пальчики плясали» — дети весело поднимали руки и поворачивали пальчики; «пальчики испугались» — сжимали их в кулачки, прятали на коленях, под подбородком, на груди; «застучали кулачки» — начинали дружно стучать кулачком по кулачку, причем изменялось выражение лица; некоторые хмурили брови, изображая, как они пугают собаку. При звуках колыбельной подкладывали руки под щеку и покачивались. Таким образом, движения определяли более точное воплощение музыкального образа.

В группе детей 3—4 лет второй вариант I задания решался на песне Е. Тиличевой «Труба». Это новый образ, знакомство с новой игрушкой. В песне нет смены контрастных настроений, необходимо было соответственно словам песни («Я возьму трубу свою, громко, громко запою») передать радостное, бодрое звучание трубы. Детям была показана картина с изображением пионера-горниста, который созывает ребят; были также прочитаны соответствующие стихи, и лишь затем детям предложили показать, как идет пионер-горнист, как звучит его труба. Предполагалось, что бодрое настроение песни будет передано детьми четкой ходьбой, звукоподражанием.

Слушая песню, дети, сидя на стульях, сразу начали изображать игру на трубе, подпевая мелодию песни («ту-ту-ту»). Предложение по-

казать, как идет пионер-горнист и играет на трубе, вызвало общую готовность выполнить поставленное задание. Однако индивидуальное выполнение его детьми выявило основную трудность — координирование бодрой четкой ходьбы со звукоподражаниями.

Дети по-разному справлялись с этой задачей. Некоторые вначале бодро маршировали по комнате, а когда надо было подпевать мелодию, останавливались. Другие подпевали мелодию в процессе ходьбы, и это повлияло на выразительность интонирования и силу звучания — оно было почти неслышным. Своеобразное воплощение образа дал Игорь. Он шел, притоптывая на сильную долю такта, и во время повторения последних двух строчек каждого куплета кружился на месте, подпевая мелодию.

В группе детей 4—5 лет для выполнения второго варианта I задания использовалась песня Е. Тиличевой «Березка». Нежная, ласковая мелодия, передающая образ березки с зелеными косицами, сменяется тревожными интонациями — на березку напали козы. Бодрая музыка третьего куплета «повествует» о ребятах, которые бегут защищать березку.

Воплощение содержания этой песни требовало от детей определенной последовательности разнообразных действий и сочетания их с действиями партнера. Динамика общего действия, его кульминация выражались в соотношении действий «детей» и «коз». Дети должны были выразить свои симпатии к «березке», готовность защитить ее от «коз».

Выразительное исполнение песни, показ иллюстраций вызвали большую заинтересованность детей. При повторном исполнении были использованы фрагменты песни, характеризующие различные образы. Высказывания детей подтвердили, что они верно соотнесли музыку с соответствующими образами («про березку», «козлики ее едят», «березка плачет», «дети прибежали, чтобы спасти березку»).

При первой инсценировке песни у детей наибольший эмоциональный отклик вызвал мотив защиты березки от коз. Все хотели быть «детьми». Наиболее сложным для воплощения был статичный образ березки. Дети повторяли движения, найденные первой исполнительницей — Мариной (на слова «зеленые косицы» она проводит руками сверху вниз, как бы поглаживая косицы); «слезы березки» дети стали отмечать после 4-го занятия, когда усвоили основные движения.

Наиболее разнообразное воплощение получили «козы». Дети подбегали к «березке», гнули ее, делали большие прыжки, «объедали листики, кору» и т. д. И, наконец, наиболее эмоционально был передан мотив защиты «березки». С началом музыки дети стремительно бежали к «козам» и прогоняли их.

Эта инсценировка пришлась детям по душе, и они без конца просили повторить ее, меняя исполнителей. При повторении задания постепенно повышалось качество исполнения: дети уже точнее связывали свои движения с музыкой. Отдельные образы обогащались вновь

найденными действиями. На исполнение образа березки повлияла деталь костюма — шапочка с веточками — «косицами», изготовленная педагогом. Это помогло детям лучше почувствовать образ. Они стали покачиваться, показывая платице, «плакать» при нападении «коз». Отогнав «коз», дети возвращались к «березке», выпрямляли ее, гладили, утешали. Таким образом, исполнение обогатилось как большей точностью, так и большим разнообразием движений, характеризующих образ.

В третьем варианте I задания была поставлена задача вызвать двигательные реакции детей на веселую, радостную музыку.

В группе детей 2—3 лет с этой целью использовалась песня М. Раухвергера «Солнышко». Радостное, веселое настроение создается в песне легкой подвижной мелодией и отыгрышем, написанным звенящими аккордами в верхнем регистре.

Предполагалось, что радостное чувство детей проявится в улыбке, движениях (хлопки в ладоши, повороты кистей рук). Для исполнения песни был выбран ясный день, когда зал, где происходило занятие, был залит солнечным светом. Педагог обратила на это внимание детей и предложила послушать песенку про солнышко. Содержание песни не требовало от детей последовательной динамики действий. Дети слушали веселую песенку, улыбались, хлопали в ладоши, выражая свое настроение. Без предложения педагога дети самостоятельно стали прихлопывать на слова песни: «Мы захлопали в ладоши, очень рады солнышку».

В группе детей 3—4 лет для выполнения третьего варианта I задания был предложен более сложный образ — «весело танцующие медвежата» (песня М. Красева «Медвежата»). Здесь предполагались действия детей под музыку, изображающие танцующих медвежат. Образ медведя, его движения в связи с музыкой были знакомы детям по ряду музыкальных игр. Здесь же следовало на основе знакомых действий придумать такие, которые передали бы танец медвежат.

Дети сразу восприняли танцевальный характер музыки. Однако на предложение показать, как пляшут медвежата, стали просто подпрыгивать. Отрицательная оценка педагога озадачила детей. Они стали по очереди придумывать характерные движения.

Сережа. Передвигается на прямых ногах, раздвинув локти в стороны.

Наташа. Подняв руки с растопыренными пальцами, идет, покачиваясь.

Геня. Идет нагнувшись, на ходу открывая рот.

Игорь. Делает движения в точном соответствии с музыкой. На первую часть — идет переваливаясь, а на отыгрыш — поворачивается вокруг себя.

Некоторое время дети оставались в одной стадии исполнения, не умея придать движениям, характерным для медведя, танцевальный характер.

На этой стадии детям был показан танец медведя, исполненный персонажем кукольного театра. При показе была подчеркнута ритмическая сторона в исполнении образа, танцевальный характер музыки.

После показа детское исполнение приобрело новые черты. Дети стали точно менять движение на смену частей в музыке. Первая часть — это был как бы выход медведя, вторая часть — дети кружились, медленно переваливаясь.

В группе детей 4—5 лет для выполнения третьего варианта I задания использовалась песня В. Витлина «Веселятся все игрушки».

Задание было достаточно сложным: необходимо было передать веселый, танцевальный характер музыки и применить движения, специфичные для каждого персонажа (куклы, матрешки, петрушки). Предполагалось (на первом этапе) выявить уровень самостоятельных действий детей, а затем, используя показ пляски детьми подготовительной группы, проследить его влияние на детское исполнение.

Наиболее сложным для воплощения был образ матрешек. Дети отметили особенность этого образа («у нее руки спрятаны», «ноги закрыты юбкой»), а отсюда — ограниченность движений. Показать, как танцует матрешка, вызвалась одна Вика: она стояла, прижав руки и покачиваясь с ноги на ногу.

Для активизации действий детей в этом варианте I задания был применен показ старших детей, которые импровизировали танцы кукол, петрушек и матрешек. Для кукол характерны ритмичные шаги на прямых ногах, покачивание головой, легкие прыжки на месте. Для матрешек — руки на поясе, мелкие шажки вперед и крупные на месте. Петрушки хлопали в «тарелки», прыгали на одной ноге с поворотом, приплясывали на месте, прислушивались к звонку воображаемых погремушек.

Дети эмоционально восприняли показ старших товарищей, с удовольствием смотрели их выступление и сами захотели попробовать выполнить задание. Показ старших повлиял на общее построение танца. Усвоение отдельных движений позволило детям полнее передать образы танцующих кукол; кроме того, наблюдались и движения, придуманные детьми самостоятельно.

Марина — «кукла». Идет на прямых ногах, двигает ритмично руками, согнутыми в локтях. Легко покачивает головкой, движения изящны, на вторую часть — поднимает руки и опускает их, стоя на месте.

Лена — «кукла». Продвигается вперед, высоко поднимая прямые ножки, на вторую часть — останавливается и, поворачивая головку, смотрит на детей, улыбается.

Тома — «кукла». Танцует просто, не используя характерных движений куклы.

Олеся — «петрушка». Выполняет задание очень эмоционально, бежит и подпрыгивает на одной ноге, пропускает начало второй части, затем, почувствовав изменение музыки, останавливается и звенит погремушками.

Андрей — «петрушка». Шагает, поворачиваясь вокруг себя, на вторую часть — садится и постукивает кулачками об пол, вспоминая движение, которое выполняли «петрушки» на празднике елки.

Валя — «матрешка». Идет мелкими шагами, хлопая в ладоши на сильную долю такта, на вторую часть — кружится.

Лена — «матрешка». Идет мелкими шажками, руки плотно прижаты к телу, на вторую часть — двигается вправо и влево.

Таким образом, показ обогатил возможности детей в области способов выражения музыкального образа, стимулировал более точное соотношение движений с музыкой. Дети стали уверенно, эмоционально выполнять задания, появились попытки придумать свои движения, новые комбинации знакомых движений и т. д.

Результаты выполнения по отдельным возрастным группам I задания показали, что сопереживание музыкального образа выявляется сложным комплексным способом: здесь имеет место и певческая интонация, и ритмичные движения, которые служат средством воплощения эмоционального отклика ребенка на музыку.

Целью II задания было выяснение возможностей детей 2—5 лет в использовании отдельных выразительных средств музыкального искусства как способа воплощения музыкального образа. Для выполнения этого задания были выбраны два основных средства музыкальной выразительности — певческая интонация и ритм.

Первая задача была направлена на подведение детей к усвоению способов применения отдельных певческих интонаций, мотивов как средств выражения сочувствия, заботы, тревоги, радости и т. д. Певческая интонация рассматривалась как способ передачи своего отношения к музыкальным образам. Как и в предыдущем случае, предполагалось постепенное усложнение содержания задания.

Для детей 2—3 лет выразительность певческой интонации носит предметный характер. Характеристика персонажа ограничивается певческой интонацией — звукоподражанием.

На четвертом году жизни появляется возможность передать интонационно какое-то отношение: просьбу, жалобу, сочувствие. Интонирование включается в исполнение песни, оно связано уже с музыкальным образом.

На пятом году задача усложняется. Создание детьми певческих интонаций, мотивов носит более оформленный музыкальный характер. Вместе с тем задача заключается уже не только в выражении чувств. Дети подводятся к сочинению интонаций в определенном музыкальном жанре: колыбельная, пляска, марш.

Соответственно намеченной последовательности I задание постепенно усложняется по трем возрастным группам.

В группе детей 2—3 лет используется звукоподражание гудку большой и маленькой машины. Для того чтобы соотнести это звукоподражание с музыкальным образом, была исполнена песня М. Раухвергера «Автомобиль», передающая образ быстро движущейся машины, которая гудит «би-би-би-би», «берегись, посторонись». Игровая ситуация обеспечивалась применением игрушек — больших и маленьких, которые должны были издавать разные гудки.

Предполагалось, что, играя с машинами, дети будут использовать интонации высокого и низкого звучания. Они эмоционально реагировали на песню, пытались подпевать повторяющиеся строчки каждого куплета. Новый эмоциональный подъем был вызван показом машин и

предложением поиграть с ними. Однако на первом занятии задание выполнило только трое детей. Высоким и низким интонированием они хорошо передавали контрастное звучание. Процесс освоения способа создания звукоподражания от занятия к занятию развивался, однако, медленно. Игорь, Костя и Сережа с каждым разом все увереннее выполняли задание, им нравилось передавать различные гудки машин. Одновременно выделилась группа детей (5 человек), которые не смогли выполнить задания. Несколько детей от занятия к занятию постепенно осваивали этот способ, приобретая все большую уверенность в создании звукоподражаний.

В процессе игры с машинами интонирование звукоподражания гудку машины становилось музыкально более оформленным, так что симпровизированные некоторыми детьми интонации можно было записать.

Игорь.

Большая машина.

Маленькая машина.

Андрюша.

Большая машина.

Маленькая машина.

Дима.

Большая машина.

Маленькая машина.

Из приведенных записей видно, что дети, как и предполагалось, использовали различную высоту звучания для обозначения разных машин. Однако они применили не только этот способ. В том случае, когда интонация была для двух машин одинаковой, дети использовали динамику звучания. Оно было громким для большой машины и тихим для маленькой. Дима взял один и тот же интервал, но направление мелодии для большой машины дал сверху вниз, а для маленькой — снизу вверх, передав таким образом контрастность своеобразным приемом.

В группе детей 3—4 лет это задание давалось в двух вариантах:

- 1) «пожалей куклу: «а-а-а»;
- 2) «курочка зовет цыплят: «ко-ко-ко».

В первом случае дети должны были сами выразить свое отношение к кукле в соответствующей интонации. Во втором — интонирование включалось в игру «Курица и цыплята».

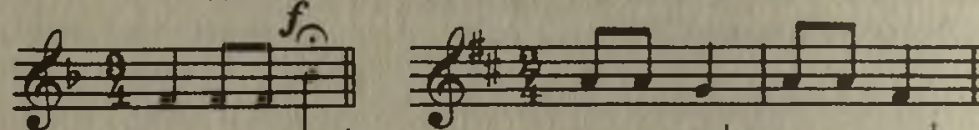
В первом варианте игровая ситуация заключалась в том, что кукла шла и падала, ее надо было пожалеть. Во втором варианте — курочка гуляла с цыплятами, которые затем прятались, и курочка озабоченно их созывала: «ко-ко-ко».

Дети очень эмоционально откликнулись на вопрос, кто пожалеет куклу, поняли, что ей надо спеть, однако предложенный вариант интонирования на слог «а-а» никто не использовал. Лена сказала, что она сплет «В лесу родилась елочка». Эту песню за ней повторили Наташа и Федя. Оля, Таня, Света стали приговаривать слова колыбельной: «Баю-баюшки, баю, баю, куколку мою, придет серенький волчок, он укусит за бочок».

После примера педагога дети начали пробовать искать интонации, они получались самые простые и строились в основном традиционно.

Игра «Курочка и цыплята» вызвала у детей интонации другого характера.

Федя. Костя.



Ко_ко_ко_ко! Ко_ко_ко! Ко_ко_ко!

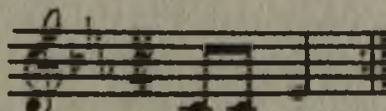
Симпровизированные детьми интонации более сложны ритмически, здесь также включается как выразительное средство динамика звучания.

Для детей 4—5 лет задание было значительно более сложным: им было предложено создать небольшие попевки на предложенные тексты, действуя соответствующим образом с куклой, мышкой.

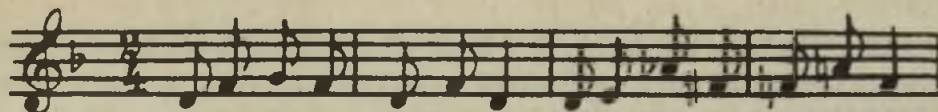
Тональность не задавалась, поэтому каждый мог начать импровизацию так, как ему было удобно. Облегчалось задание тем, что дети могли свободно варьировать слова песни.

Задание предлагалось в продолжение 4 занятий. Можно было наблюдать постепенное развитие творческих проявлений детей. Для сравнения приводятся результаты деятельности детей на первом и на последнем занятиях.

М а р и н а. «Колыбельная»



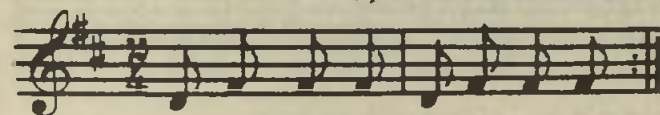
Б а ю, бай



Ба-ю, ба-юш-ки, ба-ю...



А н д р е й. «Пляска»



Ля, ля, ля...



Ля, ля, ля...

Можно отметить, что прежде всего повысилась активность детей в выполнении задания. Они стали выбирать все три варианта, придумывая контрастные попевки. Некоторые дети, однако, на первом занятии вообще никак себя не проявили. Из семнадцати детей получены ответы от шести, остальные не смогли или отказались выполнить задание. На последнем занятии приняли участие все дети, но с разной степенью успешности выполнения.

Затруднялись выполнить задание Андрей и Света, но желание сделать это у них было. Пример педагога вызвал у них определенную активность. При первом исполнении они петь не смогли.

При втором исполнении:

Образец педагога.

Света.



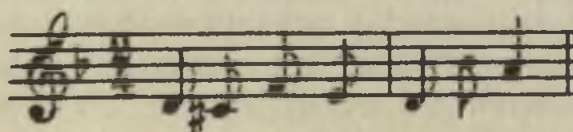
Ба_ю, ба_ю, ба_ю.



Ба_ю, ба_ю, ба_ю.

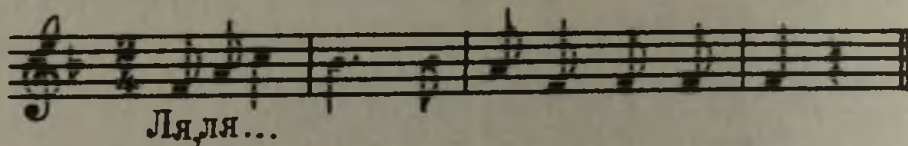
Симпровизированные детьми попевки музыкально оформлены, все они имеют определенное окончание в выбранной тональности, преимущественно на тонике. Мелодическая линия проста и строится главным образом на опевании тонического трезвучия, но в отдельных случаях встречаются и своеобразные мелодические обороты.

И р а. «Колыбельная»



Используя ритм, дети дают простой, однообразный, повторяющийся рисунок из четвертей и восьмых, но встречается своеобразное применение ритмических группировок для обозначения намечающейся кульминации мелодии или ее окончания.

М а р и н а. «Марш»



Ля, ля...

А н д р е й. «Колыбельная»



Ба-ю, бай

Как выразительное средство, характеризующее определенный музыкальный жанр (марш, пляску, колыбельную), детьми используется прежде всего лад. Из девяти сочиненных колыбельных восемь даны в миноре. Марш и пляски импровизируются в мажоре.

Интересно, что, сочиняя подряд три попевки различного жанра, дети использовали разные тональности. Например, у Оксаны марш соимпровизирован в ля бемоль мажоре, колыбельная — в ре миноре мелодическом, пляска — в соль мажоре.

Лишь двое не смогли перейти от первоначально взятой тональности к другой.

И р а. «Колыбельная».



«Пляска»



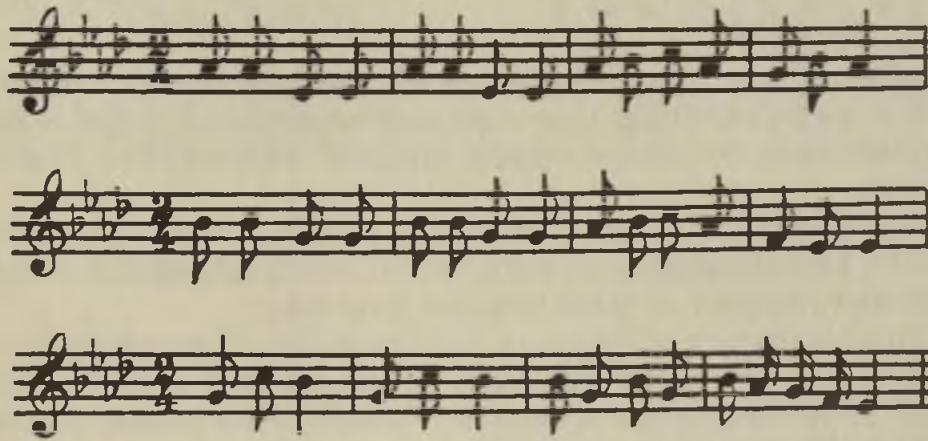
Ритмически выразительны попевки марша. Здесь у всех детей повторяется группировка, $\text{|| } \underline{\text{|||}} \text{||| } \text{||}$ что придает импровизации размеренность и четкость, характерные для этого жанра.

Таким образом, результаты выполнения задания показали возможность формирования первоначальных музыкально-творческих способностей детей младшего дошкольного возраста в импровизировании попевок различного характера, где использование различных средств музыкального искусства позволяет ребенку придавать выразительность сочиненной интонации.

Образец педагога в этом процессе не играет такой роли, как это наблюдается в более старшем возрасте. Здесь нет еще сознательного усвоения и использования тех или иных выразительных средств, прямого перенесения их с образца педагога.

Образец педагога в младшем возрасте вызывает общую активность детей, желание действовать. Но при создании попевок дети активно привлекают имеющийся у них небольшой музыкальный опыт.

Примером может служить импровизация Оксаной плясовой попевки: она начинает с подражания мелодии знакомой песни М. Красева «Барабанщик» и затем переходит на оригинальную импровизацию.



Вторая задача — использование ритма как средства создания простейшего образа в движении под музыку.

Широкое понимание ритма как средства музыкальной выразительности предполагает отнесение к нему таких музыкальных явлений, которые характеризуют распределение музыкального звучания во времени. Это ритмический рисунок мелодии, метрическое чередование сильных и слабых долей, акценты, пульсация и т. д.

Установлено, что все эти моменты хорошо соотносятся и передаются движением под музыку, которое может соответствовать определенным метрическим изменениям музыкального произведения, передать ритмический рисунок, акценты и т. д. Все эти моменты в общем комплексе являются средством передачи выразительности музыкального образа в движении под музыку.

Ребенок младшего дошкольного возраста может начать с малого: отметить сильные доли, окончание музыкального произведения, начало контрастных частей, акценты, отдельные ритмические группировки. Однако, даже если он использует хотя бы одно из этих средств, создание образа происходит в процессе восприятия музыкального произведения, где образ передан всей полнотой проявлений ритма. Постепенно в создание образа средствами движения под музыку включается все большее количество возможных способов. Образ уже точнее отражает особенности музыкального произведения.

Содержание заданий строилось во всех трех экспериментальных группах таким образом, чтобы дети смогли передать в движении различные проявления ритма.

В группе детей 2—3 лет повторялась возможность сформировать у них (в связи с соответствующей музыкой) действия, передающие контрастные образы путем подчеркивания в них разнообразного ритма музыкального произведения.

Дети должны были передать равномерное движение поезда и скачущее движение лошадки.



Предполагалось, что дети отметят контрастность образов сменой движений — равномерный шаг при изображении поезда и шаг с высоким подниманием ног (если галоп трудно выполнить) при изображении лошадки.

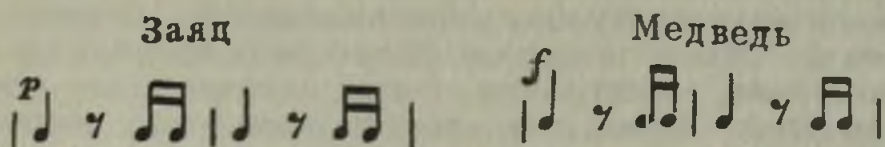
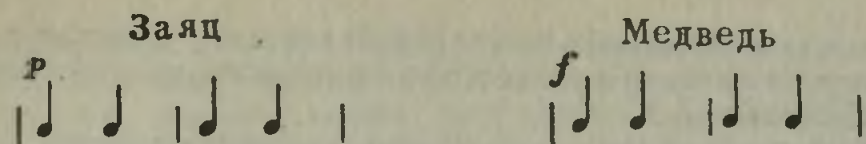
Задание вызвало у детей большое удовольствие. Они восприняли прежде всего эмоциональную выразительность образов и с большим интересом приготовились к выполнению задания.

От одного занятия к другому каждый образ постепенно уточнялся и становился более оформленным в музыкальном отношении. В своих движениях дети сразу же отметили различный ритм произведений. Под музыку «Поезд» они шли, тяжело ступая, вначале не всегда соотнося, однако, движения с музыкой. Затем большинство детей стали четко ступать на каждую восьмую.

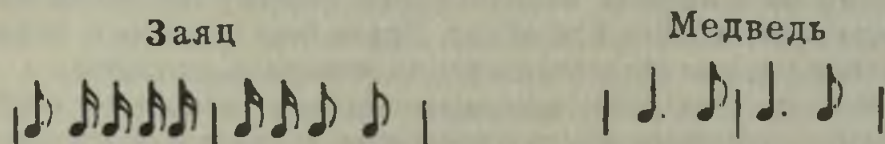
Музыка «Лошадки» сразу заставила детей переключиться на другое движение. Некоторые попробовали побежать, но затем двое детей нашли движение прямого галопа, наиболее точно отражающее ритм произведения, и остальные стали повторять это движение. Найдя в первых тактах движение, точно совпадающее с музыкой, многие дети исполняли его настолько эмоционально, что все их внимание переключилось только на движение, и они перестали слушать музыку. Только четверо детей сумели выполнить найденное движение точно под музыку.

В группе детей 3—4 лет задание строилось на том, что дети должны были сами создать простейший ритмический рисунок, соответствующий тому или иному образу. Они посмотрели, как двигаются под музыку заяц и медведь — персонажи кукольного театра. Затем каждому ребенку было предложено постучать по бубну так, чтобы остальные угадали: кто пришел — медведь или заяц.

Из шестнадцати детей задание не выполнили трое. Они не отметили контрастность образов, дали одинаковый ритмический рисунок. Пятеро детей, затруднившись выполнить задание, отметили, однако, контрастность образов, применив другой способ: один и тот же ритмический рисунок они выполнили с использованием контрастной динамики.



Остальные дети — половина группы — точно справились с заданием на первом же занятии.



Задание облегчалось тем, что дети не были связаны соотношением движений с определенной музыкой. Музыкальные произведения, прозвучавшие вначале, послужили для ориентировки в контрастности двух заданных образов. Постепенно, в течение трех занятий, количество детей, точно выполнявших задание, увеличилось на четыре человека.

В группе детей 4—5 лет задание усложнялось тем, что при создании образа в движении следовало использовать различные проявления ритма: пульсацию, акценты, смену частей произведения. Задание проходило в музыкально-игровой композиции «Лыжники играют в снежки», в первой части которой дети должны были передать размеренные, плавные движения лыжников, а во второй — резкие акцентированные движения, характеризующие бросание снежков. Предварительно была исполнена песня, передающая настроения, связанные с зимней природой, с образами веселых лыжников.

Дети восприняли ее эмоционально, они выразили желание показать под музыку, как едут лыжники, как они играют в снежки. Однако при первом исполнении задание было выполнено лишь частично: сменой движений дети отметили изменение частей музыки. Но движения с музыкой ими не согласовывались. В первой части музыки необходимо было идти широким, скользящим шагом, во второй — почувствовать акцент и сделать резкое движение, имитирующее бросок снежка. В первой части музыки дети шли простым шагом, который не согласовывался с музыкой; образ лыжника они передавали характерными движениями рук. Отсутствие координации в движениях мешало

им найти связь с музыкой. Во второй части дети уловили первый акцент, затем уже начинали выполнять беспорядочные, не соотносящиеся с музыкой движения.

Для более точной передачи образа необходимо было, чтобы дети почувствовали характер музыки и нашли движения, которые могли бы передать его с большей точностью. Детям было предложено показать, как едут лыжники, и определить, у кого получится это лучше. После индивидуального показа дети сразу назвали троих, движения которых точно совпадали с музыкой: они делали плавные, скользящие шаги, точно передавая метрическую пульсацию.

Во время исполнения второй части никому из детей не удалось точно передать музыкальный образ. Здесь был применен показ педагога, после которого все дети стали точно отмечать акценты.

На последующих занятиях шел процесс усвоения особенностей музыкального произведения и уточнения согласовывающихся с ним движений.

На следующем этапе стали возникать детские импровизации. Сохраняя точность исполнения, дети вводили новые элементы — движения лыжников не только по кругу, но и восьмеркой, змейкой. На вторую часть — они делились на две группы — одни «бросали снежки», другие «защищались» и т. д.

Таким образом, возникновение творческой передачи музыкального образа в данном задании происходило постепенно, после того как дети освоили необходимые движения и приобрели уверенность в их исполнении. Это способствовало возникновению в дальнейшем собственных импровизаций.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что проявлении музыкального творчества в его первоначальных предпосылках возможны с начала становления активной музыкальной деятельности детей — на третьем году жизни.

Процесс формирования предпосылок первоначальных музыкально-творческих проявлений включает общую подготовленность детей, совершенствование способности восприятия музыки, накопление запаса разнообразных впечатлений, формирование эмоциональной отзывчивости на музыку; первоначальный этап — ознакомление со способами музыкально-образного воплощения на основе комбинирования различных свойств музыкального звучания, второй этап — выполнение творческих заданий в различных видах музыкальной деятельности.

Показатели предпосылок к музыкально-творческим проявлениям детей можно определить следующим образом.

Общий показатель в разных видах музыкальной деятельности — это эмоциональный отклик, вызванный музыкальным произведением определенной характера, выражающийся комплексно — в движении, интонации, общем оживлении ребенка. В пении таким показателем является желание напевать, создавать интонации, импровизации попевок, эмоционально выражающих характер той игровой ситуа-

ции, в которой они возникли. В музыкально-ритмическом движении такими предпосылками являются эмоциональный двигательный отклик на музыку, придумывание своеобразных движений, передающих характер музыкального образа, точно соответствующих тем или иным музыкально-ритмическим элементам произведения.

В процессе формирования предпосылок музыкально-творческих проявлений происходит активизация различных музыкальных способностей ребенка, возникают эффективные условия их развития.

У детей младшего дошкольного возраста процесс создания музыкального образа своеобразен. В пении образец педагога не имеет прямого воздействия; для младших детей необходимо создание таких игровых ситуаций, в которых действия ребенка приводили бы к созданию попевок определенного характера. В движении под музыку дети используют отдельные ритмические элементы. Это происходит на фоне исполнения музыкального произведения, в которое ребенок как бы включается, эмоционально откликаясь на его содержание, передавая движениями некоторые особенности ритмического построения произведения.

В младшем возрасте подражание является средством, стимулирующим первоначальные музыкально-творческие проявления. Взаимосвязь подражания и творчества находит каждый раз новое преломление в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Есть дети, музыкально-творческая активность которых сочетается с быстрой усвояемостью музыкальных навыков в различных видах деятельности. Эти дети сразу выполняют задание, образец педагога только ориентирует их в новом виде музыкальной деятельности. Есть дети, активность которых сочетается с небольшим уровнем музыкального развития. В этом случае налицо эмоциональный отклик ребенка, его большое желание действовать. Но это не подкрепляется необходимыми умениями. Подражание образцу педагога тренирует ребенка в овладении навыками, необходимыми для выполнения задания.

Для некоторых детей, однако, необходимо подражание действию педагога. Они способны дать лишь слабую копию и совсем не могут проявить самостоятельность. Если в младшем возрасте эти действия могут быть полезными для укрепления собственных сил ребенка, то уже в дальнейшем такое подражание носит отрицательный характер.

Намечаются некоторые возрастные отличия музыкально-творческих проявлений на протяжении младшего дошкольного возраста 2—5 лет. У детей 2—3 лет они характеризуются главным образом непосредственно эмоциональным откликом, сменой настроений и очень небольшими собственными действиями детей, мало оформленными с музыкальной стороны, комплексной реакцией на музыку. На пятом году жизни начинается становление собственно музыкально-творческой деятельности детей. Появляются импровизации попевок, дети начинают использовать большее количество выразительных средств, приближаясь к более полному отражению музыкального образа в движении.

Глава 4 **ВЛИЯНИЕ**
МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОГО
ФОЛЬКЛОРА
НА ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

В детской музыкально-игровой деятельности менее изучена ее песенно-игровая часть. Однако для эстетического развития ребенка игры с песнями имеют немаловажное значение. Они расширяют круг музыкальной деятельности детей, ибо по сравнению с играми под инструментальную музыку легче входят в детский быт. Нельзя забывать и того, что игра в сочетании с песней является исторически первой, а значит, и более простой и доступной детям формой проявления в народе музыкального, поэтического и танцевально-игрового творчества в их единстве. Не случайно игру с пением издавна очень широко использовала и русская педагогика.

Игры с пением применяются в дошкольном воспитании в значительно меньшем объеме, чем игры с инструментальным сопровождением. Это относится, в частности, и к произведениям традиционного песенно-игрового фольклора.

К сожалению, бытует еще такая точка зрения: народные игры устарели, поэтому и мало интересны современным детям, и не представляют воспитательной ценности. Это глубоко ошибочное мнение. Русские народные песни-игры таят в себе огромные неиспользованные возможности в свете именно современных-задач воспитания. И скрыты эти возможности там, где их меньше всего ищут.

Действительно, как обыгрываются в широкой практике те немногие народные песни-игры, которые все же попадают к нашим детям? Чаще всего им предлагается детально повторять все схемы и движения, показанные педагогом. Такого рода использование традиционных народных игровых песен и в самом деле не только не интересно детям, но и мало полезно в воспитательном отношении.

Между тем изучение русского песенно-игрового фольклора (его искусствоведческий и педагогический анализ, с одной стороны, и исследование детской музыкально-игровой деятельности — с другой) привело к мысли о возможности совершенно оригинального использования народной песни-игры.

Остановимся на этом подробнее.

На основании того, что фольклор передается путем устной преемственности и в большинстве своем является творчеством коллективным, мы можем говорить о его импровизационности.

Каждое новое исполнение, сохраняя основные традиции произведения, рождает в нем и что-то новое, вариативное, которое с помощью разных средств вносит или отдельный член коллектива, или весь коллектив в целом. Поэтому легко объяснить обилие вариантов произведений народного творчества.

Народная песня-игра как импровизационное произведение коллективного творчества народа характеризуется тем, что тесная слитность составляющих элементов не сковывает ее, но предоставляет простор для всевозможных видоизменений и вариаций.

Именно это замечательное свойство фольклора и наталкивает на мысль использовать народную игру-песню для решения современных задач воспитания.

Программа воспитания в детском саду предусматривает развитие творческой инициативы, связанной прежде всего с игровой, и в частности музыкально-игровой, деятельностью. Для решения задачи такой сложности недостаточно использовать только игры под инструментальную музыку, оставляя в стороне богатый неиспользованными возможностями фольклорный песенно-игровой материал.

Многочисленные наблюдения позволяют с уверенностью говорить о том, что в играх с пением имеют место детские творческие проявления. Мы отмечали самые неожиданные образцы непровольного детского «соавторства» при исполнении произведений песенно-игрового фольклора. Эти нововведения, касающиеся и сюжета, и двигательных элементов игры, и даже поэтической ее стороны, можно рассматривать как проявления детского творчества.

Реальное существование детских творческих проявлений позволяет ставить вопрос об их дальнейшем развитии. Существование специфических особенностей произведений песенно-игрового фольклора привело нас к мысли о важности разработки целенаправленной педагогической системы использования народных песен-игр для активизации творческих возможностей детей. Разработка такой системы являлась итоговой задачей нашего исследования¹.

Фольклорные песни-игры можно использовать для развития способностей детей к самым различным видам художественно-творческой деятельности. Мы остановились, однако, только на играх, которые касаются сюжетно-двигательной стороны. Полученные результаты опытной работы позволяют нам применить следующие формы участия детей в музыкально-игровом творчестве:

- 1) внесение новых движений и комбинаций в известную народную игру с пением;
- 2) импровизационное обыгрывание произведений песенно-игрового фольклора;
- 3) различные композиции игр на основе народной песни.

В основу системы использования фольклорных песен-игр для формирования творчества была взята определенная последовательность педагогических заданий, построенная на их усложнении: от частичной активизации отдельных творческих проявлений при исполнении готовой игры с пением (I стадия) к непосредственной индивидуальной

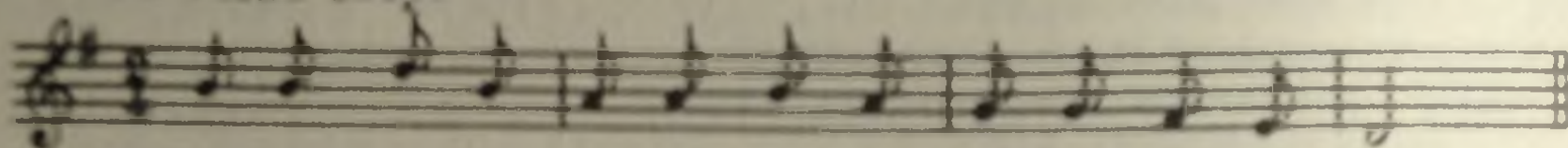
¹ Экспериментальная работа проводилась с детьми 5—7 лет в детских садах № 3, 63, 93 Ленинграда.

игровой интерпретации целой народной песни (II—III стадии) и затем к планомерной коллективной композиции полной игры на основе народных традиций (IV—V стадии).

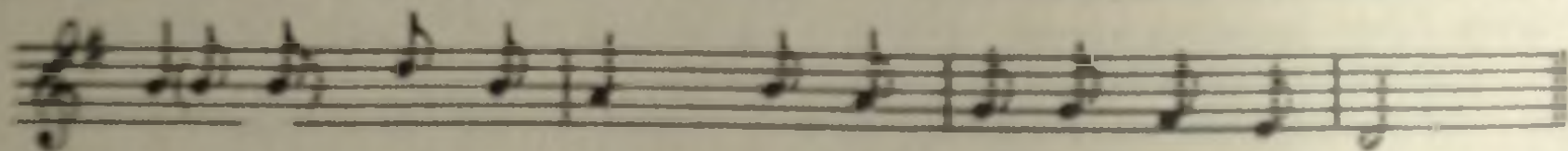
I стадия. Первоначальные творческие проявления при исполнении русских народных игр

На первом занятии детям предложили свободно плясать в игре «Зайнышка горностаишышка» («Ну-ка, зайка, скоком-скоком, перед нами боком-боком, ну-ка, зайка, попляши и другого поинци») или найти свои сочетания имитационных и плясовых движений в игре «Зайнышка, выходи...» — это, в сущности, вызывает активизацию первых проявлений творчества детей. Естественно, что такие задания должны быть уместными и исходить из самой игровой ситуации. Выбор игры должен быть обусловлен предварительным тщательным анализом ее возможностей. Примером нам может служить «Зайнышка, по сеничкам...».

Не очень скорою



1. За_ ннь_ ка, по се_ нич_ кам гу_ ляй, та_ ки, гу_ ляй,
2. Не_ ку_ да за_ ннь_ ке вы_ ско_ чить,
3. За_ ннь_ ка по_ ска_ чет вы_ ско_ чит,



- се_ рый по но_ вым раз_ гу_ ли_ вай, гу_ ляй.
 се_ ро_ му, бе_ ло_ му вы_ прыг_ нуть.
 се_ рень_ кий по_ пля_ шет, вы_ прыг_ нет.

1. Дети идут хороводом, «зайнышка» прыгает в середине круга.
2. «Заяц» пытается выскочить из круга, дети его не выпускают.
3. «Заяц» свободно скачет, пляшет. Дети хлопают в ладоши.

Развитие мелодии этой песни, четкий плясовой ритм, а также само содержание текста побуждают детей к плясовым движениям. Разнообразие этих движений обусловлено и самим ходом игры: «зайца» выпускают из круга только после того, как он весело спляшет.

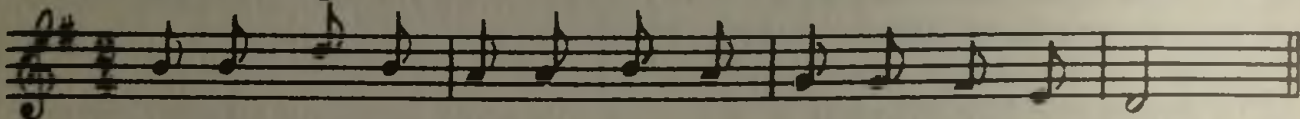
При разучивании песни очень важно привлечь внимание детей к ее музыкально-поэтическим образам. Более отчетливое представление о сущности конкретного художественного образа может быть для ребенка естественным побудителем к творческим действиям. Например, мы говорили детям: «Музыка в песне и ласковая, и одновременно шутливо-веселая». Детям нравится «зайнышка». Они его называют ласково — «зайнышка», «серенький» — и, не желая отпустить, играют с

игровой интерпретации целой народной песни (II—III стадии) и затем к планомерной коллективной композиции полной игры на основе народных традиций (IV—V стадии).

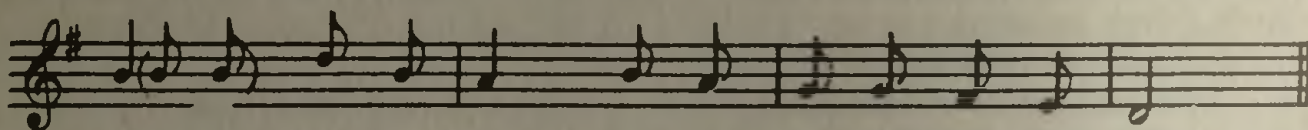
I стадия. *Первоначальные творческие проявления при исполнении русских народных игр*

На первом занятии детям предложили свободно плясать в игре «Зайка-горностаинька» («Ну-ка, зайка, скоком-скоком, перед нами боком-боком, ну-ка, зайка, попляши и другого пощи») или найти свои сочетания имитационных и плясовых движений в игре «Зайка, выходи...» — это, в сущности, вызывает активизацию первых проявлений творчества детей. Естественно, что такие задания должны быть уместными и исходить из самой игровой ситуации. Выбор игры должен быть обусловлен предварительным тщательным анализом ее возможностей. Примером нам может служить «Зайка, по сеничкам...».

Не очень скоро



1. За_инь_ка, по се_нич_кам гу_ляй, та_ки, гу_ляй,
2. Не_ку_да за_инь_ке вы_ско_чить,
3. За_инь_ка по_ска_чет вы_ско_чит,



- се_рый по но_вым раз_гу_ли_вай, гу_ляй.
- се_ро_му, бе_ло_му вы_прыг_нуть.
- се_рень_кий по_пля_шет, вы_прыг_нет.

1. Дети идут хороводом, «зайка» прыгает в середине круга.
2. «Заяц» пытается выскочить из круга, дети его не выпускают.
3. «Заяц» свободно скачет, пляшет. Дети хлопают в ладоши.

Развитие мелодии этой песни, четкий плясовой ритм, а также само содержание текста побуждают детей к плясовым движениям. Разнообразие этих движений обусловлено и самим ходом игры: «зайца» выпустят из круга только после того, как он весело спляшет.

При разучивании песни очень важно привлечь внимание детей к ее музыкально-поэтическим образам. Более отчетливое представление о сущности конкретного художественного образа может быть для ребенка естественным побудителем к творческим действиям. Например, мы говорили детям: «Музыка в песне и ласковая, и одновременно шутливо-веселая». Детям нравится «зайка». Они его называют ласково — «зайка», «серенький» — и, не желая отпускать, играют с

ним, заставляя скакать и плясать. Только после этого они соглашались выпустить «зайнку».

Однако, если тут же предложить ребятам изобразить зайца, их движения могут оказаться либо неритмичными, либо недостаточно разнообразными. Результаты исследования показали, что в этих случаях необходимо дополнительное развитие нужных для данного задания представлений и музыкально-двигательных навыков с применением непосредственного показа педагога.

В данном случае развитие представлений и навыков выразилось в следующем. Мы напомнили детям, как бесшумно и мягко прыгают зайцы. Напомнили мы и о том, что зайцы могут плясать по-разному, как, например, в «Заячьей пляске», которая была знакома детям (хлопать «лапками», приседать, выставлять ногу на пятку и т. д.). Для лучшего усвоения ритма детям было предложено предварительно «прохлопать» в ладоши всю песню во время ее исполнения.

Только после этого мы перешли к специальным методическим приемам, активизирующим творческие действия. («Дети, не выпускайте «зайнку» из круга до тех пор, пока он не спляшет красиво, интересно, по-своему».) Привлечение к оценке движений солиста всех участников (в данном случае все дети оценивают выступления «зайца», решая, выпустить ли его из круга), выбор солистов по желанию, участие в роли «зайца» самого воспитателя как один из вариантов педагогического показа — именно эти приемы и активизируют детей в их творческих проявлениях. Однако результаты экспериментов говорят о том, что эти приемы можно использовать тогда, когда исчерпаны, с одной стороны, возможности самого произведения, а с другой — возможности детей, их представления и навыки.

Благодаря данной методике нами были получены интересные образцы творчества детей 5—7 лет. Проявились они в области имитационно-плясовых движений — «зайцы» плясали разнообразно: и в присядку, в полуприсядку, и «грели лапки», и махали ими, как бы прощаясь, и т. д. Изменения коснулись даже сюжета игры. Так, появились еще два варианта того же «Зайнки»: 1) если какой-нибудь слишком озорной «заяц» на второй куплет успевал выскочить из круга, то игра, естественно, на этом не заканчивалась; 2) иногда появлялась дополнительная пляска «зайца» в конце игры. Это происходило тогда, когда детям не нравилось, как пляшет «заяц». В этом случае они не выпускали его из круга и заставляли плясать под веселую плясовую мелодию еще раз. Так игра приобрела и плясовую концовку, которая, кстати, очень характерна для многих народно-традиционных хороводов.

Проведенное исследование показало, что подобное использование народных игр с пением вполне доступно как на общих музыкальных занятиях, так и в самостоятельной музыкально-игровой деятельности детей; оно дает большой эффект на начальной стадии активизации творческих проявлений.

II и III стадии. *Обыгрывание малых форм песенно-игрового фольклора. Импровизированная драматизация песен*

На следующем этапе можно перейти к более сложным творческим заданиям — драматизации игровых песен. Но прежде чем брать целые песни с развернутым рядом действий и действующих лиц («Паточка с имбиром», «Как у наших у ворот» и др.), очень полезно сначала использовать для этой цели коротенькие прибаутки и потешки.

Так, на II стадии работы можно заняться обыгрыванием малых форм песенно-игрового фольклора.

Колыбельные, частушки, потешки, прибаутки, небылицы-перевертыши — это большой и своеобразный раздел фольклора. Широк круг его педагогического использования. Но в этих маленьких действенных музыкальных картинках надо видеть также превосходный материал для развития у детей умений музыкально-игровой импровизации.

Выразить в движении музыкально-поэтическую сущность пусть небольшой сначала песенки — вот эта задача и будет стоять теперь перед детьми. Как показало исследование, они воспринимают и пытаются решить ее с явным интересом.

Задача педагога — заинтересовать детей не только сказочным текстом, но и самой музыкой. Нужно показать, что неторопливый темп, незамысловатый, многократно повторяющийся ритм попевки («Уж как шла Лиса...») сами по себе подсказывают однообразный и несколько важный стиль походки лисы. Внезапный «взлет» мелодии подчеркивает появление чего-то неожиданного по ходу текста песни: лиса нашла грамоту.

Таким образом, как и на I стадии, начинать работу по активизации творческого воображения детей следует со знакомства с произведением. Следующий этап — развитие детских навыков и представлений — здесь также необходим. Дети должны вспомнить и, быть может, предварительно показать характерные особенности движений лисы, а педагогу следует дополнить и уточнить действия детей.

Эти задания при индивидуально-групповой работе (особенно для творческого развития малоактивных детей) оказываются необходимым этапом, предваряющим дальнейшую коллективную работу по составлению игр на общих музыкальных занятиях.

III стадия сводится к некоторому усложнению и продолжению II стадии. По своему существу и методике она мало чем от нее отличается, но все-таки ее можно определить уже как импровизированную драматизацию более развернутых народных песен. Задания этой стадии приемлемы и для индивидуально-групповых, и для общих музыкальных занятий.

В песнях с более развернутым содержанием участвуют уже несколько солистов. В песнях типа «Как у наших у ворот» появляются моменты одновременного участия и всех остальных детей (например, на припев «Ай, люли...» все хлопают в ладоши). На первых порах ак-

тивизация всей группы детей на припеве может проходить с помощью педагога. В дальнейшем в аналогичных случаях инициативу должны проявлять уже сами дети. Иногда в таких песнях они предлагают водить хоровод. Обычно движения его просты: помимо выступления солистов на запев добавляется еще ходьба по кругу и хлопки в ладоши всего хоровода на припев. Это уже переход от чистого импровизирования к планомерному составлению коллективной игры.

Итак, II и III стадии, отличаясь от I более сложным характером заданий (надо не только найти отдельные движения, но изобразить целую сценку, переходящую порой в мимическую картину), отличаются от нее и большей индивидуализацией в методике. Здесь педагог имеет особую возможность стимулирования творческого развития отдельных детей, он может уже уделить достаточно внимания тем ребятам, которые требуют особого индивидуального подхода для формирования их творческих проявлений. Тем не менее характер методических приемов остается тут общим для всех стадий.

IV стадия. *Сочинение игры к песне по типу данной народной игры*

Творческие задания, которые предлагаются детям на IV стадии, характеризуются тем, что их результатом должны стать композиционно зафиксированные игры. Это еще не настоящие круговые хороводы, движения к которым будут коллективно подбираться в заключительной стадии, но всего лишь подвижные игры с народной песней, построенные по типу народной игры.

Существует ряд попевок и песен, само содержание которых подсказывает их обыгрывание не путем прямой драматизации, а по аналогии с другой известной народной игрой (иногда, к сожалению, утерявшей мелодию). До нас дошло множество утерявших игровую оформленность попевок, которые, однако, органично связываются именно с ловишками, горелками и т. п. Это обстоятельство, характерное для современного состояния детского песенного игрового фольклора, мы попытались использовать в заданиях IV стадии.

Всем известна народная попевка «Дождик». По своему происхождению это закличка: «Дождик, дождик, пуще...» Однако есть в ней и элементы дразнилки. Дети, веселясь под дождем, как бы «дразнят» его. Этим попевка близка к дразнилке «У медведя во бору» из одноименной игры (правда, мелодия в ней не утеряна), что и наводит на мысль использовать «Дождик» в подобной же игре: дети дразнят не медведя, а дождь и затем убегают от последнего, когда он пошел сильнее. Эксперименты показали, что при соответствующей подготовке ребята сами находят в известной им игре «У медведя во бору» те моменты, которые можно использовать для игры «Дождик».

Известная прибаутка «Две тетери», например, хорошо обыгрывается по типу традиционной игры «Кошки-мышки». Мелодия попевки

в своей первой части относительно спокойна и завершена; вторая часть отличается несколько торопливым характером, что подсказывается самим действием (птицы второпях клюют творог и улетают). Если обыгрывать песню именно так, то получается обычная музыкальная драматизация, в которой дети тренировались на II и III стадиях. Однако литературное содержание попевки как бы подсказывает необходимость введения еще одного персонажа — сторожа, который догоняет тетерь. В этом случае игра превращается в хороводные ловишки, традиционным примером которых являются столь любимые детьми «Кошки-мышки». (Ниже приводится описание занятия, на котором создавалась игра «Две тетери».)

Педагог. Дети, сейчас мы с вами придумаем игру под песню «Две тетери». Вы ее хорошо знаете. Давайте повторим эту песню (поют песню). Ребята, а ведь музыка сама подсказывает игру: она сначала спокойная, потом торопливая — это прилетели тетери, они торопятся поклевать творог, пока их не прогнал кто-нибудь, и улететь.

Дети, знаете ли вы игру «Кошки-мышки»? (Все: «Да!») Аня, расскажи, как в нее играют.

Аня. Все дети стоят в кругу. Кошка ловит мышку.

Педагог. А кого ребята не пускают?

Дети. Кошку!

Педагог. Игру «Кошки-мышки» вы все любите. А нельзя ли и с песней «Две тетери» поиграть так, чтобы было похоже на «Кошки-мышки»? (Поднялось несколько рук.)

Костя. Я знаю. Как будто стоит чашка творогу. А около нее девочка отвернулась. Две тетери прилетят, поклюют и улетят.

Педагог. А что все дети будут делать?

Рая. Все будут стоять в кругу. А когда тетери улетят, они сделают воротики, поднимут руки вверх. А девочка побежит за тетерями.

Педагог. А кого ребята будут защищать?

Одни дети. Девочку!

Другие. Нет, тетерь!

Педагог. Если девочка прозевала, то тетери могут улететь, не надо было ей отворачиваться. Мы тетерь выпустим, а девочке дорогу закроем.

Игра, созданная таким путем, не является еще полностью детской композицией, так как здесь еще очевидно непосредственное участие педагога. Но такие варианты использования народных игровых песен активизируют музыкально-творческие способности детей.

Следует отметить, что созданная таким путем игра «Две тетери» пользовалась у детей особым успехом. Они играли в нее всюду: и на улице, и в группе. Появились и «варианты» игры: на первые строки песни дети шли, а не стояли на месте; выбирали сразу двух сторожей вместо одного. Таким образом, результатом было и явное обогащение, активизация детской самостоятельной музыкально-игровой деятельности, творческих проявлений в ней.

Теперь проанализируем методическую сторону этого этапа работы. Проследим сначала занятие, которое проходило по такому плану:

1. Повторение песни.
2. Беседа (анализ песни).

3. Анализ игры-аналога (здесь — «Кошки-мышки»).

4. Составление игры с помощью наводящих вопросов педагога.

5. Исполнение новой игры.

Остановимся на четвертом пункте, на вопросе о характере педагогического руководства при непосредственном составлении игры.

С первого взгляда кажется, что методика «явной подсказки», примененная здесь, должна противоречить задаче формирования у детей именно самостоятельных творческих действий. Действительно, на предыдущих стадиях вмешательство педагога не казалось столь навязчивым.

Привлечение старых навыков и представлений сопровождалось тогда естественной активностью самих детей, что делало излишним показ-подсказку педагога; проявления творчества стимулировались специальными методическими приемами (соревнование, оценка, участие воспитателя в качестве солиста и др.). Здесь же педагог подсказывает: «Надо играть, как в «Кошки-мышки»; он разъясняет, кого следует выпускать из круга, а кого нет.

Конечно, на этой стадии подсказка преобладает над другими приемами. Но, по нашему убеждению, это так и должно быть, если считать, что использование игры-аналога является своеобразной подсказкой. Она необходима для того, чтобы внести разнообразие и в дальнейшую самостоятельную музыкально-творческую деятельность детей.

Мы приводили уже примеры интересных и самостоятельных творческих проявлений, появившихся после проведенного занятия. Если на прошлых стадиях применялись некоторые специальные приемы, активизирующие проявления творчества, то здесь использование игры-аналога можно также считать одним из своеобразных специальных приемов, активизирующих в дальнейшем проявления детского творчества.

Вот почему и на этой стадии работы можно отметить все три последовательных методических принципа:

- 1) использование тех возможностей произведения, которые активизируют творчество;
- 2) развитие представлений и навыков детей (здесь — представлений о знакомой игре «Кошки-мышки»);
- 3) использование специальных разнообразных приемов.

Итак, преобладание подсказки, которая характеризует методику педагогического руководства на данной стадии, не противоречит основной цели работы — активизированию творческих действий детей.

V стадия. Коллективная композиция движений кругового хора

К началу этого этапа работы у детей уже сформировался определенный круг навыков обыгрывания народных песен. С одной стороны, они познакомились с импровизационными композициями, с другой —

научились целесообразно использовать некоторые народные традиции при создании игры.

На данной стадии им понадобится и то, и другое. Действительно, без умения находить движения, соответствующие данной музыке, данному тексту, без умения пользоваться некоторыми особенностями народной игры в качестве аналога трудно было бы удачно подбирать движения и при коллективном составлении законченной хороводной игры.

Цель педагогической работы на этой стадии заключается в обучении детей сознательному подбору и отбору движений, наиболее подходящих к данной песне.

Есть немало народных хороводных песен, движения к которым нетрудно найти самим детям: «Земелюшка-чернозем», «У меня ль во садочке», «На долине-луговине» и др. Вот одна из них — знакомая всем песня «Земелюшка-чернозем». Мелодия лиричная, мягкая; характерная повторность интонаций, свойственная народной песне. Умеренный темп и строфическая форма напева с парной периодичностью характерны для хоровода, в данном случае неторопливого и плавного. Лирический текст, насыщенный действиями («березка выросла», «рвали цветы», «плели венки»), богатый типично народными ласкательно-уменьшительными названиями («земелюшка», «березка», «листочки», «травонька», «цветики»), подсказывает разнообразные, но в общем мягкие и плавные имитационные движения.

Парная повторность стихов в строфе и музыкальных предложений в напеве указывает на возможность соответствующего чередования движений в хороводе.

К его композиционному построению можно перейти только тогда, когда песня усвоена детьми хорошо. Как и на предыдущих стадиях, прежде всего следует вызвать у ребят желание передать в игре посредством движений яркие образы родной природы. Выразительное исполнение песни педагогом, беседа о содержании и характере музыки и поэтического текста с элементарным анализом художественных средств — вот основные приемы, подготавливающие ребят к придумыванию хороводных движений. Именно в результате этой предварительной работы они должны осознать, что игровые движения под эту песню не могут быть быстрыми и резкими, они должны передавать содержание каждого куплета и т. д.

У детей есть уже конкретные представления о хороводах; поэтому задача, поставленная педагогом («придумаем все вместе интересный хоровод»), не является для них отвлекающей. (Можно только напомнить, что хороводы бывают разные.) Чаще всего все участники делают движения вокруг одного ребенка («Заинька», «Каравай») или вокруг дерева («В лесу родилась елочка»). Но бывает, что в кругу никого нет, и все выполняют движения одновременно («Калина»). Детям можно предоставить возможность самостоятельно выбрать тип будущего хоровода.

Чтобы повысить интерес детей к придумыванию движений, полезно ввести элемент соревнования (как и на первых стадиях): «Кто из детей интереснее придумает движения на 1-й куплет?» или «Какая из двух групп внесет больше интересных предложений?» Варианты выслушиваются педагогом и пробуются в исполнении. Предложения оцениваются и отбираются с соответствующей мотивировкой. Когда движения отобраны (они фиксируются педагогом,) проводится игра именно так, как было решено при обсуждении.

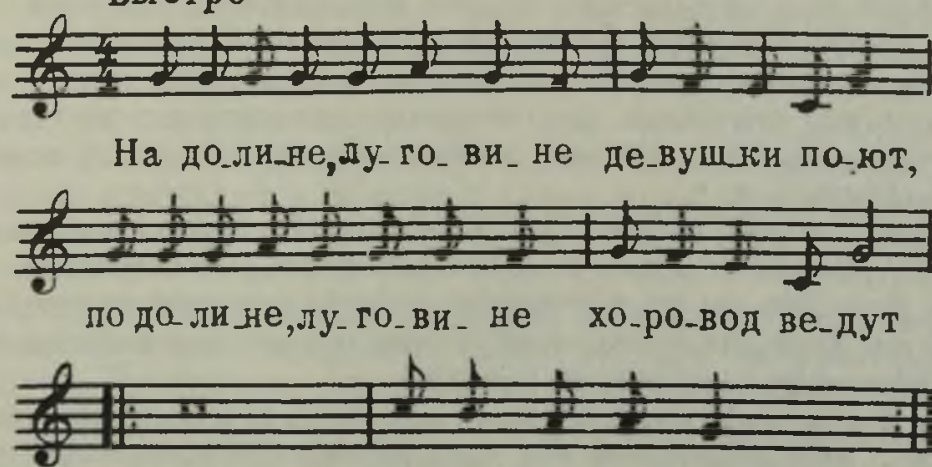
Итак, общие принципы и последовательность методики на этой стадии педагогической работы опять же не расходятся принципиально с методикой работы на предыдущих стадиях. Однако анализ произведения должен быть тут более разносторонним и подробным, ибо перед детьми ставится задача не просто отразить в движении общий характер песни, но подобрать последовательный ряд движений, соответствующих ее различным частям.

Опять же необходимо развитие представления детей (здесь — об особенностях народной игры-хоровода). Активизация же усвоения музыкально-двигательных навыков проходит в данном случае одновременно с процессом составления самой игры: дети показывают предлагаемые ими варианты.

Наконец, желательно и использование приемов, оживляющих процесс составления игры. Эти приемы могут варьироваться, они могут быть очень разнообразными. Можно применять, например, метод «домашнего задания»: разные куплеты песни распределяются между разными группами детей, и результаты домашней подготовки обсуждаются в группе.

В качестве иллюстрации вспомним один из вариантов хоровода к современной народной песне «На долине, луговине».

Быстро



На долине, луговине девушки поют,
по долине, луговине хоровод ведут

Эх! Хоровод ведут.

Хоровод создан в ходе нашей экспериментальной работы детьми 6—7 лет детского сада № 3 Выборгского района Ленинграда.

1. На долине, луговине девушки идут,
На долине, луговине хоровод ведут,
Эх, хоровод ведут (2 раза).
2. А по речке, по лесочку стелется туман,
А на речке, на песочке заиграл баян,
Эх, заиграл баян (2 раза).
3. Этой песней прославляют милый край
родной,
Ширь полей и хлеб высокий,
Эх! Труд колхозный свой.
4. Повторяется 1-й куплет.

Идут по кругу вправо. Идут по кругу влево. Идут в середину круга, на повторение расширяют круг.

Все, стоя на месте, делают вниз движения руками («колышут» ими). Имитируют игру на баяне. Как в 1-м куплете.

Хлопают в ладоши. Взявшись за руки, расширяют круг («ширь полей»), затем поднимают их вверх («хлеб высокий») и опускают («труд колхозный»).

Как в 1-м куплете.

Итак, за основу системы использования фольклорных песен-игр с целью формирования проявлений творчества предлагается взять такую последовательность заданий, которая строится на их усложнении и предусматривает постепенное накопление навыков творческого обыгрывания песен: от импровизаций — к планомерным композициям, от частичных проявлений творчества — к созданию законченных игр и песен, от малых форм фольклора — к развернутым народным игровым песням.

Учитывая, что народные песни-игры отличаются целым рядом замечательных особенностей, способствующих проявлениям творчества, в методике использования этих произведений важное значение придается приему анализа песни-игры. Цель этого приема — ярче выделить для детей ее богатые музыкальные, поэтические и игровые возможности. Именно с этого и следует начинать педагогическое руководство на каждой из названных стадий. Использование возможностей самого произведения явится здесь первым и особым приемом формирования детских творческих действий.

Что касается применения других специальных приемов, активизирующих проявления творчества, то их достаточно много: словесное поощрение к творчеству; выбор солистов по желанию детей; соревнование нескольких солистов; соревнование двух групп; привлечение детей к оценке; выбор «жюри»; участие воспитателя как солиста; домашние задания и т. д.

Для всех стадий работы использование специальных «творческих» приемов должно сочетаться с обычными методами обучения.

Роль педагога на всех стадиях работы остается ведущей. Однако удельный вес методов прямого обучения меняется в зависимости от основного характера творческих заданий.

Специфика названных нами приемов не исключает, однако, необходимости в использовании тех трех общих методических принципов педагогического руководства, о которых мы неоднократно говорили: обязательный анализ, расширение представлений в процессе обучения, опора на имеющиеся у детей навыки и применение разнообразных специальных приемов активизации творческих проявлений.

Глава 5 **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И ТИПИЧНОЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЕТЕЙ**

К музыкальному творчеству привлекаются все дети, без различия их индивидуальных данных. Ведь нельзя говорить о способностях ребенка прежде, чем мы приобщим его к музыкально-творческому опыту, ибо только тогда и происходит достаточно отчетливое выявление и становление его способностей.

По этой же причине нельзя отказываться от музыкального развития тех детей, которые, на первый взгляд расцениваются как неспособные. Между тем некоторые педагоги в этом сомневаются. Ребенок, неспособный к музыке, по их мнению, расходует свои силы напрасно. С большей пользой его можно занять другими предметами, уделив особое внимание способным детям.

Конечно, при профессиональной подготовке отбор детей по степени их дарования необходим. Но ведь речь идет о массовом музыкальном воспитании и образовании, цель которых отлична от специального. Всех детей необходимо приобщать к музыкальной культуре, к первоначальным основам музыки, развивать в них эстетическое отношение к ней. Влияние искусства не ограничивается узкой сферой переживания, оно распространяется на целостную личность ребенка. Неправоммерно поэтому противопоставлять детей по их способностям и лишать некоторых из них музыкальных впечатлений. Неправильно, однако, предполагать, что, привлекая всех детей к музыкальному творчеству, мы уделяем наиболее способным из них сравнительно мало внимания. Заботясь о всех, в том числе о тех, кому трудно дается исполнение учебных и творческих заданий, нельзя допускать невеликовку способных детей. Следует находить ту степень трудности, которая будет оптимальной для всех. Известно, что применение одинаковых педагогических методов приводит к различным успехам отдельных воспитанников. Поэтому усилия педагога можно назвать равными по степени внимания к каждому ребенку, но не по специфике индивидуального подхода. Ведь мы обязаны помочь полноценному развитию всех детей.

Изучение индивидуальных различий помогает обнаружить детей с особыми способностями к музыке. Известно, что они проявляются ранее других (Б. Теплов), это же и позволяет отбирать детей в дошкольные группы музыкальных школ. Такая задача весьма актуальна и имеет большое социальное значение.

Индивидуальность детей ярко проявляется в процессе их музыкального творчества, так как здесь особенно рельефно проступают их способности. Об эффективности методов формирования музыкального творчества можно судить по результатам развития каждого ребенка.

Это нелегкий путь, так как индивидуальные особенности детей очень разнообразны.

Однако можно найти и общие, типичные черты, характерные для небольшой группы детей. В этом случае методические рекомендации могут строиться с учетом этих типичных, а также и некоторых индивидуальных черт детей.

Между индивидуальными и типичными проявлениями складываются взаимосвязи. Они охарактеризованы в психологических работах. Н. Левитов в своих исследованиях отмечает, что в каждом индивидуальном явлении есть некоторые черты, присущие и другим. Они-то и определяют его типичность. Это явление становится характерным уже не только для одного индивида, но для целой группы. Однако не следует забывать, что это типичное очень изменчиво и порой противоречиво.

Известно, что понятие «тип», «типичное» может трактоваться с различных позиций. В искусстве типичное выступает в виде обобщенного художественного образа, хранящего в себе индивидуальные черты. В целом «тип» можно понимать как своеобразную модель для целой группы явлений. В данном исследовании мы берем как типическое наиболее характерные черты музыкально-творческих проявлений способных детей.

Основной замысел нашей экспериментальной работы — выявить общее и характерное для детей, отличающихся более высоким уровнем развития музыкальных способностей по всем видам деятельности. Вместе с тем изучалось и индивидуальное своеобразие каждого из этих способных детей.

По нашему предположению, эффективность руководства во многом зависит от умелого сочетания индивидуального подхода и учета некоторых общих, характерных черт, присущих отдельной группе детей. В этом случае тонкий и сложный процесс формирования музыкального творчества станет более управляемым.

Приступая к экспериментальной работе, прежде всего надо было установить общие показатели, по которым можно было бы оценить уровень музыкальности детей, с тем чтобы отобрать их в экспериментальную группу. Наблюдения велись в следующих направлениях:

оценивались более общие качества личности, важные для творческой деятельности (особая увлеченность, творческое воображение, интуиция, быстрая ориентировка в неизвестных ситуациях, «индивидуальный» почерк в действиях);

проверялись специально музыкальные способности (сенсорные способности, ладовысотный слух, чувство ритма);

устанавливались исполнительские данные, помогающие ребенку воплотить замысел (певческий голос, пластичность движений).

По этим показателям были отобраны 10 детей, набравшие наибольшее количество баллов. Все они очень любят музыку, с удовольствием выполняют учебные и творческие задания.

Однако сама по себе музыкальность как общая черта этих детей не была однородной или «неизменной». У одних было удачное сочетание творческих и музыкальных способностей, у других отмечалась общая активность и инициатива при более слабых музыкальных качествах. Своеобразие проявлялось в характере восприятия, творчества, исполнения, в предпочтении того или иного вида деятельности и др.

Для того чтобы иметь возможность судить об этих процессах и свойствах в их индивидуальном своеобразии, мы использовали следующие методы исследования. Наблюдая ребенка, анализировали его поступки, высказывания (содержание, выразительность интонаций детской речи), движения (жесты, мимика). Отмечали способы действий (быстроту и качество нахождения нужных художественных средств), а также продукцию, характеризующую творческие и музыкальные способности. Таким образом, *поведение, способы действий и продукция* выступали как внешнее выражение внутренних переживаний ребенка.

Эти отношения, переживания, способы действий ребенка мы наблюдали в процессе его музыкально-творческой деятельности. Методы формирования ее в основном применялись те же, что и в предыдущих исследованиях (Н. А. Ветлугина, 1968). Намечалась определенная этапность, применялись серии заданий. Совместно с композиторами и поэтами создавались музыкальные произведения (примерные образцы для импровизации песен), музыкально-литературные сценарии.

В исследовании использовались задания, проверенные ранее при формировании песенного и музыкально-игрового творчества. В данной серии обучающих опытов меняются лишь условия и музыкальный материал. Кроме того, вводились импровизации в танце и при игре на детских музыкальных инструментах. Деятельность приобрела и синтетический характер: между ее отдельными видами устанавливаются связи. У детей возникает потребность воплотить задуманное самыми различными средствами.

Каждый вид музыкального творчества (песенное, музыкально-игровое, танцевальное, инструментальное) имеет свою логику развития, а следовательно, и свой путь усложнения. Например, при развитии танцевального творчества детям предлагалось сначала создавать в танце характерные образы контрастного характера (танцуют «снежинки» — «петрушки», «петушки» — «курочки»). Далее они импровизировали в различных танцевальных жанрах (вальс, полька, галоп). Еще более сложное задание — находить элементы национальных танцев (русский, грузинский). И, наконец, дети должны были составить простую композицию танца (польку и др.).

Важно, чтобы отдельные задания, но по многим видам музыкальной деятельности дети выполняли в одно занятие. У них возникают сопоставления, как успешнее действовать в пении или в движении, какими способами лучше выразить тот или иной замысел. Постепенно они овладевают приемами, как более общими, так и характерными для каждого вида их музыкальной практики.

Позднее перед ребенком ставились задачи, требующие одновременного применения песенной импровизации, инсценирования, композиции танца и т. д. Дети начинали понимать, что одну и ту же тему можно выразить различно: песней, движением, игрой на инструменте; они осознавали, что создание какой-либо композиции, инсценировки может быть выполнено в различной форме. Так, например, они инсценируют в движениях песню о рыбной ловле «Выйду за ворота» (музыка Е. Тиличевой), а затем уже на последние слова песни импровизируют мелодию («Я черпну водицы и сварю ушицы»). Таким образом, у детей складывалось первое представление о разнообразных возможностях музыкально-творческой деятельности.

Для того чтобы усилить инициативу в творчестве, ребенку предлагались самые разнообразные задания: сочинить текст, а затем и мелодию песни, предложить композицию танца, «оркестровку» фортепианной пьесы (т. е. назвать, какими детскими музыкальными инструментами лучше исполнить отдельные предложения, часть пьесы).

Все эти соображения учитывались при экспериментальной работе. На каждом опытным занятии всем детям предлагались одинаковые задания, с тем чтобы иметь сопоставимые данные. После каждого опыта проводился качественный анализ их поведения (быстрота решений, инициативность, самостоятельность), а также оценивалось качество продукции (импровизации, сочинения, композиции песен, игр, танцев и т. д.).

Из группы были отобраны 10 наиболее музыкальных детей (6—7 лет). Все они очень любили музыку, занятия, проявляли определенные способности, успешно, с удовольствием выполняли учебные и творческие задания. Они достигли определенного уровня развития, накопили опыт в различных видах музыкальной деятельности. Испытуемые, как уже говорилось, выделялись таким своеобразием способностей, которое позволило отнести их к группе музыкально-способных.

Музыкальность как общая черта этих детей не была однородной. Своеобразие проступало здесь в характере восприятия, творчества, исполнения, в предпочтении того или иного вида деятельности и т. д.

Переходим к описанию конкретных результатов опытной работы.

Нас интересовало, как складывалось и изменялось отношение ребенка к деятельности своей и своих сверстников, как проявлялись творческие переживания.

О качестве творчества вначале было трудно судить, так как все было для детей новым. Главное внимание обращалось лишь на *быстроту ориентировки ребенка, на ранние сроки* появления тех или иных интересов, *на темп и качество* овладения способами действий. Таким образом, нас интересовал не столько, точнее, не только уровень способностей, сколько динамика их дальнейшего развития.

Быстрота ориентировки детей устанавливалась в момент их встречи с непривычными заданиями и ситуациями. По условиям первого опыта дети должны были не исполнять (песни, танцы, игры, простей-

шие мелодии на металлофоне), а импровизировать, инсценировать. Раньше они выполняли отдельные задания, теперь же они были связаны со всеми видами музыкального творчества.

Интересно, что общая реакция детей свидетельствовала об их некотором замешательстве. Испытывая затруднения, они не использовали всех своих возможностей при выполнении задания даже в такой близкой им форме, как музыкальная игра. Внимание целиком было отвлечено постановкой необычного задания.

Но характерной чертой их поведения была заинтересованность и стремление преодолеть затруднения. Каждый из них по-своему реагировал на ситуацию. Так, Игорь, наиболее организованный и собранный мальчик, лучше других справился с выполнением. Он понял, почувствовал новизну и сложность ситуации, в которой предстояло действовать. И поэтому на предложение «Сочини свою мелодию на металлофоне» он возразил: «Я не знаю нот. Я не сумею сыграть», т. е. он понял, что для импровизации необходимо владеть определенными приемами. Однако тут же он собрался, подумал и удачно сыграл несложный мотив из трех звуков, оформленный в четырехтактовое построение с четко выраженным ритмом. Коле в этом задании помогли совсем противоположные качества. Он не очень внимателен, небрежен, но эмоционален, порывист и без оглядки, с готовностью выполняет все. Необдуманность действий искупается его искренностью, увлеченностью. Аня была очень взволнована новым творческим заданием, но в то же время обрадовалась именно ему. На минуту она закрыла рукой свое лицо, а потом сказала: «Я уже сама пробовала дома сочинять... только на пианино... Я потом вам сыграю». Эта девочка росла в музыкальной среде: отец ее был известным пианистом, мать — тоже профессионал-музыкант. У других детей (Таня и Игорь) обнаружались иные качества; они достаточно интенсивно и своеобразно проявляли себя уже в знакомом им песенном и игровом творчестве. Но новая деятельность их затрудняла, они слабее в ней ориентировались, хотя внимательно прислушивались к ответам других детей.

Итак, способные дети восприняли сложность новой ситуации не отрицательно.

Они проявили большую заинтересованность и стремление быстро ориентироваться в ней. Можно отметить также особую готовность детей к преодолению возникших перед ними трудностей, хотя на первый раз они справились с этим недостаточно качественно. Большую роль при этом играли их индивидуальные проявления.

После этого опыта последовала серия заданий. Дети должны были освоить еще один новый способ действий: на музыку «Польки» Ю. Слонина и «Вальса» Ф. Шуберта они должны были сочинить композицию танца не индивидуально, а вдвоем. Это поставило их перед необходимостью придумать какой-то план действий, заранее договориться.

Результаты этого опыта позволили говорить об изменении темпа и качества ориентировки детей в новых ситуациях. Замешательства,

растерянности уже не наблюдалось в их действиях. Создалась нужная установка. Дети приняли новую задачу как нечто вполне закономерное, хотя и незнакомое. И это вызвало у них явную радость.

Быстрота ориентировки при выполнении этого задания зависела от различных причин. У детей был уже достаточный опыт разучивания танцев с различными перестроениями и фигурами. Они были уже знакомы с элементами польки, с характерными движениями и плавностью народного танца. Наконец, они умели уже и слушать музыку, улавливая изменение ее характера, развитие ее образов. Совершенно очевидно, что в результате обучения создается наиболее благоприятная среда для возникновения творческого переживания детей. Они как бы освобождаются от необходимости следить за качеством своего исполнения, так как оно им уже легко дается. И вот тогда-то и появляется привлекательная непринужденность, искренность их выражения. Они легко отметили общее настроение обеих пьес («Полька» Ю. Слонова, «Вальс» Ф. Шуберта), двухчастность их построения и совершенно естественно отразили это в своих движениях. Можно сказать, что общей чертой для способных детей на этом уровне развития является стремление выразить свое отношение, свое настроение, свои вкусы и интересы.

Другая причина успеха детей — новая установка в их деятельности. Они почувствовали, что должны вести самостоятельные поиски решения. Постепенно создавалась атмосфера готовности к творческим действиям. Дети уже сознательно стремились найти новые композиции из знакомых им элементов танца и не повторять композиций, придуманных другими. При наблюдении действий своих сверстников они отмечали: «Они придумали по-своему», «Так еще не было ни у кого». Таким образом, дети приняли установку на самостоятельные и оригинальные действия.

Наконец, успех творчества зависит и от степени контакта между «авторами». Дети очень охотно идут на совместные поиски. Еще раз было установлено, что творчество ребенка не нивелируется в коллективе (а это ведь склонны утверждать некоторые зарубежные педагоги). Индивидуальные различия между детьми не сглаживаются. Конечно, в ходе формирующих опытов мы не раз встречались с тем, что один ребенок подражает другому. Но по мере развития их оценочного отношения к творчеству (и своему, и своих сверстников) они все более стремились к индивидуальному своеобразию. Коллектив детей выполнял уже завидную роль «корректора», направляющего как поведение, так и качество действий его членов. Суждения коллектива были хотя и недостаточно мотивированы (это ведь мало доступно детям), но, как правило, справедливы. Это, несомненно, оказывало положительное влияние на личность и продукцию ребенка.

Итак, при втором «срезовом» опыте стало очевидным продвижение в творчестве всего коллектива детей. Обнаружилась общая для всех черта — более быстрая и адекватная заданиям реакция.

Индивидуальные различия выявились резко. Уже отчетливо выступили особенности детей в двух планах: по линии одаренности и по линии их склонностей к различным видам музыкально-творческой практики.

Среди других детей явно выделялись две девочки — Аня и Ира. Их объединяла особая отзывчивость на музыкальное творчество, своеобразие и свежесть действий, стремление лучше выполнить задания и большая искренность поведения. И в то же время они были очень различны в своих музыкально-творческих и индивидуально-характерологических особенностях.

Аня, о которой уже говорилось, — девочка со слабым здоровьем. Врач отмечал у нее невротические реакции, у нее была небольшая асимметрия лица, рахитическая деформация грудной клетки, плоскостопие. Кроме того, у нее наблюдалось некоторое косноязычие речи. Слабость нервных процессов сочеталась с повышенной чувствительностью. Но при таких слабых физических данных Аня была очень целенаправленна в своих интересах. Наибольшее удовольствие ей доставляла игра на фортепиано. Она с удовольствием импровизировала песни, инсценировала движения, танцевала. Большая застенчивость порой сковывает ее творческие проявления в музыкальных играх и танцах, хотя все это она делает отлично. При исполнении же своих сочинений на рояле у нее исчезает и заторможенность. Конечно, ее выделяет то, что из всех детей она одна играет на инструменте. Это производит исключительное впечатление на остальных, и они радуются ее успехам, гордятся ею. На одном из занятий Коля все порывался что-то сказать, но воспитательница его останавливала. И все-таки он в волнении произнес: «Я не о себе. Я об Ане. Она такую хорошую музыку придумала». А Аня ответила: «Им нравится, как я играю». И чувствуя такое отношение своих товарищей, Аня с особой увлеченностью исполняла свои сочинения. Общее признание помогало Ане быть непринужденной и очень собранной.

Ира — жизнерадостная и здоровая девочка. И дети, и взрослые любят ее за веселый нрав, дружелюбие и отзывчивость. Она привлекает внимание своим милым обликом, грациозностью и большой непринужденностью. В творческих проявлениях она отличается свободой выражения чувств, что придает большое своеобразие всему ее облику. Хороша она и в области музыкально-ритмического движения. Вся ее творческая продукция отличается гармоничностью и слаженностью. Однако у Ани в этом отношении больше находок, и качество ее музыкальных проявлений выше.

Обе девочки интенсивно контактируют с другими: они дают советы и сами выслушивают мнение других. Но Ира чаще задает вопросы, спорит и создает некоторую напряженность в поисках художественных средств, что, несомненно, активизирует других. Аня же более сдержанна, не столь активна. В обоих случаях можно говорить о ранних сроках возникновения интересов к музыкальному творчеству.

Итак, характерной чертой способных детей была быстрота ориентировки в новой деятельности, эмоциональная готовность к выполнению. Они охотнее «принимают» задание, действуют заинтересованно и радостно.

Каковы же результаты наблюдений общего и своеобразно-индивидуального в продукции и способах творчества детей?

Аналізу подвергались мелодии детских песенных и инструментальных импровизаций (металлофон, барабан, пианино), инсценировки игр и композиции танцев¹. Велись наблюдения за образным выражением в пении, движении, в инструментальной игре.

Об успешности музыкального творчества судили и по следующим показателям:

нахождение детьми выразительных средств для воплощения образа в мелодиях и движениях;

появление новых элементов при создании простейших форм песенного, инструментального, танцевального и игрового творчества;

своеобразии детской продукции, оригинальные приемы решения творческих заданий (при непосредственном выражении своего отношения).

Качество и уровень перечисленных видов музыкального творчества проверялись при исполнении детьми творческих заданий в их усложнении. Всем детям давались одни и те же поручения. Следили за тем, кто выполнил их сразу и качественно, а кому потребовались дополнительные разъяснения и даже упражнения.

Творческие задания были объединены в три серии по степени их нарастающей сложности.

I серия ориентировочного характера содержала следующие творческие задания:

импровизировать в пении простейшие мотивы («Спой свое имя»), а на инструменте — ритмические рисунки, связанные со знакомыми образами («Барабанщик бьет на барабане»); инсценировать однотипные движения отдельных персонажей («Кошечка», «Маленький-беленький», «Качели»); передавать развитие действий отдельных персонажей («Сапожник», «Я полю, полю лук»); создавать характерные образы в танце («Всем, Надюша, покажи»)².

II серия включала такие же задания, но в более сложном виде: импровизировать в пении музыкальные вопросы и ответы («Зайка», «Кошечка»), простейшие попевки контрастного характера на заданный текст («Веселая и грустная песенка», «Весной-осенью» и т. д.);

¹ Музыкальное звучание фиксировалось записью на магнитофоне, затем в нотной записи расшифровывалось. Движения описывались и снимались фото- (см. приложение), а также киноаппаратом (см. научно-методический фильм «Музыка начинается с детства», Центрнаучфильм, 1968).

² Пьесы и песни, указанные в главе, являются примерными образцами для детского творчества. Они напечатаны в сборнике «Музыка в детском саду». Под ред. Н. Ветлугиной. М., «Музыка», вып. IV, 1966; вып. VI, 1968.

импровизировать на металлофоне мотивы иллюстративного характера («Дождик пошел» — «Гремит гром», «Чирикают птички»); в играх-инсценировках выражать отношения между отдельными партнерами («Котик и козлик», «Шустрик и Мямлик»); находить композицию отдельных эпизодов по музыкально-литературному сценарию («Строим дом»); танцевать в разных жанрах (полька—вальс—галоп), создавать несложные композиции танца, используя знакомые его элементы.

III серия содержала задания, требующие от детей синтетического музыкального творчества. В частности, дети должны были сочинять на одну и ту же тему, пользуясь пением, движением, игрой на детских музыкальных инструментах.

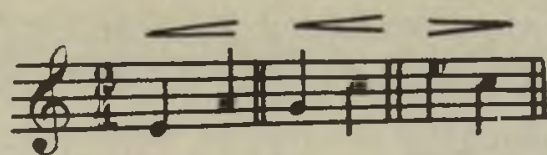
Результаты, полученные при проверке исполнения заданий первой серии, были следующими. Все дети выполнили предложенное им задание. Двое из десяти (Аня, Ира) особенно ярко и успешно импровизировали, сочиняли по первому же предложению. Для семерых детей понадобились отдельные замечания, разъяснения заданий и коррективы качества их исполнения. Лишь для одного мальчика (Олег) задания оказались нелегкими. Причиной являются его индивидуальные особенности — излишняя заторможенность, которая приводила к отставанию от других по темпу развития, что стало очевидным лишь при более длительном наблюдении. Анализ способов действий детей показал, что их успешность зависит от разных причин.

Стала очевидной первая причина — прямая зависимость успехов детей от накопленного ранее музыкального опыта (аналогичную картину мы видели при выяснении качества первых творческих проявлений). Каковы бы ни были природные задатки детей, их творчество ярче и полнее проявляется в привычных и хорошо освоенных формах пения и музыкально-ритмического движения. Значительно бледнее импровизации на детских музыкальных инструментах. Но как только появляются навыки игры на них, поднимается и уровень творческих действий детей. Это общая закономерность: без правильных соотношений между обучением детей и их творческим развитием невозможно достичь успехов ни в том, ни в другом.

Вторая причина успехов — зависимость успешности творчества в различных видах музыкальной деятельности от наличия адекватных музыкальных способностей у того или иного ребенка.

Детское песенное и инструментальное творчество связано прежде всего с простейшими мотивами, мелодиями. От ребенка требуется развитие мелодического слуха и достаточно точных музыкально-слуховых представлений. В ритмическом движении (будь то игра, хоровод, пляска) детям предстоит более опосредованное музыкально-творческое выражение. Оно опирается на целый комплекс музыкальных средств. Важно наличие у детей не только чувства музыкального ритма, но и выразительного движения, способностей образной драматизации. Совершенно очевидно, что успешность в различных видах музыкальной

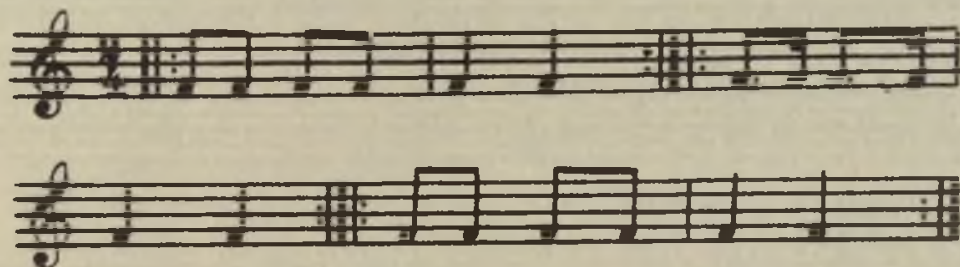
У Иры ее имя звучит по-другому :



И_ра И ра И-ра

Она поет, словно зовет себя. Первые два раза применяется активно исполненный интервал квинты, затем девочка, меняя направление мелодического оборота, берет высокое ми второй октавы. Ей показалось это забавной выдумкой, она оглядывается и смотрит, почувствовали ли это другие дети.

Импровизируя ритмический рисунок на одной ноте металлофона. Аня должна была найти способы передачи характера марша. Она символизировала так:



Аня сознательно ищет разнообразный ритм марша, хорошо его оформляет и придает ему трехчастную форму. Все это она выполняет очень ритмично. Дети почувствовали удачность выполнения этого скромного задания и отметили: «Этот марш можно сыграть на барабане», «Мы можем маршировать, а Аня пусть играет на барабане».

Ира, более скромная в своих выдумках, придумала такой ритмический рисунок марша:



Ритм не отличается ясно выраженным маршевым характером. Ира отвлеклась от поставленной задачи и начала повторять ритм на различных клавишах.

Импровизация движений шла под пьесу В. Агафонникова «Вся мохнатенька» (на тему русской народной загадки: «Вся мохнатенька, четыре лапки, сама усатенька»). Аня хорошо передала музыкально-образную сторону в своих движениях. Пьеса построена на одном и том же фортепьянном приеме, меняется лишь гармония. Девочке удалось передать равномерное движение кошки. Вместе с тем она несколько видоизменила ритмический рисунок (по сравнению с ритмом пьесы), что придало ее находке настороженную вкрадчивость.

Ритм движений Ани

Умеренно

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The middle and bottom staves are piano accompaniment. The bottom staff shows rhythmic patterns: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter rest. The notes are marked with 'y'.

шаг шаг шаг остановка шаг шаг шаг остановка

The second system of musical notation is identical in structure to the first, with three staves and piano accompaniment. The bottom staff shows rhythmic patterns: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter rest. The notes are marked with 'y'.

шаг шаг шаг остановка шаг шаг шаг остановка

В конце пьесы равномерное движение нарушилось, появился неожиданный акцент, и Аня точно среагировала на это.

Ритм движений Ани

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The middle and bottom staves are piano accompaniment. The middle staff has dynamic markings: *sf* (sforzando) and *p* (piano). The bottom staff shows rhythmic patterns: a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter rest. The notes are marked with 'y'.

подпрыгнула,
оглянулась
назад

замерла
в этой позе

Она подпрыгнула, оглянулась и замерла в этой позе.

Движения Ани, таким образом, были очень выразительны и соответствовали музыкальной логике. Но характерная для нее заторможен-

ность придает им угловатость, что не соответствует образу грациозно двигающейся кошки.

Ира же, наоборот, передала очень мягкие, вкрадчивые и пружинящие движения. Лукавое выражение лица, плавность походки исключительно удачно передавали не только повадки животного, но даже внешний вид этого «мохнатенького, усатенького котика». Однако, увлекшись, она не реагировала своевременно на изменение равномерного движения и появление акцента (Sf) в музыкальной пьесе (что вообще-то подсказывает программу движения). Таким образом, в своих способах действий она руководствуется больше задачами драматизации, чем музыкального воплощения.

В танцевальном творчестве Аня проявила себя значительно беднее. По заданию надо было найти образы танцующих бабушек и внушек. Это задание Аня не приняла, отказавшись исполнять роль бабушки. Возможно, она либо не почувствовала теплого и нежного юмора танца «двух поколений» (все другие дети с удовольствием это восприняли), либо же, ощущая угловатость своих движений, не захотела браться за трудную для нее задачу. Наконец, возможно, явный успех ее инструментального и песенного творчества повысил в ней требовательность и к своим движениям.

Ира, в противоположность Ане, с упоением выполнила это задание. Очень образно, характерно передала она спокойные, но полные достоинства движения бабушки (переступает с ноги на ногу «переменным шагом» то вправо, то влево и плавно разводит руками в стороны). Эти движения она исполняет особенно любовно, а затем изображает внучку с ее грациозными и легкими поворотами, поскоками. Главное достоинство ее исполнения — подкупающая непосредственность, искренность выражения, умение очень точно и ярко воплотить задуманное. Она доставила несомненное удовольствие всем, кто видел ее в движении — и взрослым, и детям.

Итак, даже на первом этапе формирования творчества способные дети находят выразительные средства воплощения образа в мелодиях и движениях. Проявляя при этом свой индивидуальный «почерк», они радуют и новыми решениями, своим отношением к изображаемому.

Вместе с тем отчетливо выступают затруднения, с которыми дети сталкиваются, если у них отсутствует нужный музыкальный опыт или недостаточно развиты те или иные способности.

Помимо экспериментального исследования наблюдения за детьми велись и в повседневной жизни, что позволило сделать еще некоторые выводы.

Такие качества личности, как активность, инициатива, самостоятельность, создают благоприятную почву для музыкального творчества. Но интересно также, что и оно, в свою очередь, активизирует ребенка и всесторонне развивает его. Так, о Сереже в характеристике пишется: «Мальчик подвижный, неуравновешенный, пытливый, живо реагирует на все окружающее. Эмоционален, с богатой фантазией, в

творческих играх проявляет много выдумки, используя сюжеты прочитанных книг, которые он уже и сам читает, а затем любит рассказывать их содержание, но добавляет свои варианты. Некоторые музыкальные игры, хороводы он также вспоминает в своих играх, видоизменяет, переделывает по-своему».

Музыкальность детей не всегда сопровождается удачным сочетанием общих черт характера. Например, мы читаем: «Коля возбужден, неусидчив, часто конфликтует с детьми, но дети любят с ним играть, наблюдая за его иногда забавными выдумками. На всех занятиях, кроме музыкальных, пассивен и невнимателен».

В большинстве случаев музыкальные дети проявляют интересы и к другим художественным занятиям: «Игорь прекрасно запоминает стихи, очень выразительно их читает. Дети любят его слушать. Его работы по лепке, рисованию отличаются выдумкой, интересным содержанием и яркостью изображения. Музыкальные занятия очень любит. Хорошо поет, играет на всех инструментах оркестра. С большим удовольствием сочиняет мелодии». «Аня любит организовывать игры-драматизации. Одарена богатой фантазией, любит сочинять сказки, мелодии. Хорошо рисует и лепит. В лепке прекрасно передает образы животных, птиц, их движения. Часто объединяет их в определенный сюжет, используя вылепленные ею персонажи и разыгрывая с ними события. Подбирает знакомые мелодии и сама сочиняет на детских музыкальных инструментах в детском саду, а дома — на пианино, на котором уже начала заниматься. Обучает группу детей игре на металлофоне, они ей признательны, и она пользуется у них большим авторитетом». «Ира — очень способная девочка. Все ей хорошо удается: любит рисовать, очень быстро запоминает и выразительно читает стихи. Музыкальные занятия доставляют ей большую радость. В пении, слушании музыки, в творческих музыкальных играх значительно отличается от других детей активностью, правильностью ответов, творчеством. Играет на всех инструментах оркестра. С большим удовольствием помогает детям в овладении игрой на металлофоне».

Таких детей объединяет общая эмоциональная отзывчивость, большая заинтересованность в художественной деятельности. Они стремятся проявить себя в красках и звуках. Им присуща эмоциональная реакция на художественно-образное начало. Личность каждого ребенка обогащается, становится щедрее, отзывчивее. У него возникает желание поделиться своим опытом. Все эти переживания, в свою очередь, украшают его музыкальную практику. И ребенок все более выделяется своими чисто музыкальными качествами и творчеством, активностью.

Сравнительно реже встречается сочетание хороших музыкальных данных с недостаточностью общего развития. Примером служит характеристика Нели. «Девочка средних общих способностей, мало любознательна. Больше любит заниматься обязанностями дежурных по столу. На занятиях по рисованию и лепке работы слабые, изображает толь-

ко предметы, сюжетных рисунков мало. Не любит «выступать», стихи читает неуверенно, скованно. На музыкальных занятиях заметно активнее, чем на всех других. Очень любит петь. Хорошо, чисто исполняет песни. С удовольствием и неплохо сочиняет мелодии по заданию (колыбельная, марш, плясовая), подбирает по слуху знакомые песни на металлофоне. Хорошо и ритмично двигается под музыку. Игра в оркестре доставляет ей большую радость».

В целом фактический материал, полученный в первых опытах и в наблюдениях за повседневной жизнью детей, позволяет сделать некоторые выводы.

В качестве общих, типичных музыкально-творческих проявлений детей отмечается быстрота реакции на задания нового типа, успешность в тех видах практики, где уже накоплен опыт и, следовательно, имеется нужный уровень развития. Вместе с тем детям не удается перенести усвоенные способы действий из одной области творчества в другую.

Индивидуальное проявляется в своеобразном сочетании собственно-творческих и специально-музыкальных способностей (с их доминирующими и слабыми звеньями). Каждый ребенок — неповторимое явление, и педагог сталкивается с самыми многогранными качествами его музыкальности.

Следовательно, при формировании музыкального творчества следует продвигать способных детей быстрыми темпами, предъявлять высокие требования (с учетом, разумеется, возрастных особенностей). Не менее важно обеспечивать и всесторонность музыкального развития.

Нужно приобщать детей к разнообразным видам практики. Только таким образом своевременно и точно можно определить их конкретные способности и, уже опираясь на них, развивать другие.

Индивидуальный подход требует различия приемов руководства. Так, в работе с Аней важно укрепить общее состояние ее здоровья, усиленно занимаясь с ней физическими упражнениями, чтобы освободить ее от чувства скованности. Нужно увеличить для нее количество музыкально-ритмических упражнений начиная с несложных заданий. Она, несомненно, выполнит их хорошо, что вселит в нее уверенность. Вместе с тем в песенном и инструментальном творчестве ей можно предлагать более сложные, чем другим детям, задания. Ире же предстоит упражнения чисто музыкального характера, с тем чтобы повысить качество ее слуховых представлений.

Последующая работа с детьми велась на материале, описанном ниже, в сериях заданий, но с учетом сделанных выводов. Результаты проверялись в виде контрольных опытов.

Важно было выяснить:

способны ли дети применить усвоенные ими способы творческих заданий в совершенно новых для них условиях;

способны ли дети одну и ту же тему воплощать различными сред-

ствами (пение, движение, игра на инструменте) и при этом почувствовать возможности своей синтетической деятельности.

Для выявления готовности детей применять в новых условиях способы творческих действий был использован метод домашних заданий. Как правило, в дошкольном обучении он не используется. Поэтому дети оказываются в новой для них ситуации. Им были предложены темы сочинений: «Колыбельная» и «Марш»; на занятиях исполнены предварительно образцы: «Спи, мой Мишка» и «Вот как мы умеем» (музыка Е. Тиличевой). Песни исполнялись без слов. Каждый ребенок выбрал себе тему и на следующем занятии должен был сыграть свой вариант. И вот дети играют на металлофоне, т. е. занимаются малознакомой им деятельностью. Перед этим им задавались вопросы: «Свою песню ты сочинил дома или, может быть, уже в детском саду?», «Сразу ли придумал свою песню или несколько раз пробовал, менял ее?»

Анализ способов действий и готовой продукции показал, что на этом этапе творческого развития у детей появляются новые типичные черты. В большинстве своем они способны применять усвоенные ими способы действий в новых условиях, выполняя домашние задания. Качество их продукции, однако, очень различно. Они не склонны выполнять инструкции, на них мало повлияли исполненные накануне образцы произведений, и, наконец, они сами меняли условия, порой не доводя начатое до конца. Следовательно, скорее можно говорить лишь о некоторых возможностях детей к сочинительству, требующих еще своего развития.

Интересны ответы детей на вопросы, заданные им по условиям эксперимента. Двое из них сказали, что они сочинили мелодии не дома, а уже в детском саду. Игорь признается: «Я дома играл в войну, и в детском саду сначала тоже не сочинял, а потом вспомнил и скорее за металлофон взялся». Семь детей ответили, что они сочинили дома, сразу, без изменений, т. е. они не варьировали свои мелодии. Но трое отметили иное. Сережа рассказал: «Сначала пробовал разные нотки, а потом сочинил песню». Ира: «Я сначала попробовала немного... а потом сразу сыграла». Аня: «Я сначала просмотрела, пропела все свои песни, а потом из них взяла, соединила». Таким образом, лишь у этих детей были попытки продумать свое сочинение, т. е. в большей степени проявлялась самостоятельная преднамеренность в их действиях. Некоторые из них отклонились от заданного условия — сочинить мелодию дома. Объясняется это, по-видимому, побочными обстоятельствами. Как уже говорилось, у детей не было опыта выполнения домашних заданий, и им предстояло выполнить незнакомые действия.

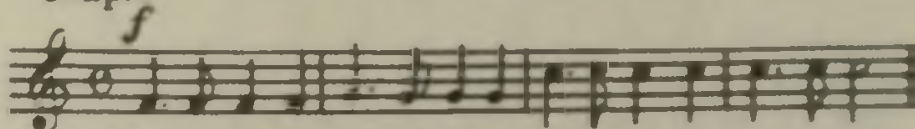
Качество детских инструментальных импровизаций характеризуется следующим. Дети прекрасно чувствуют различный характер колыбельной и марша (это для них совсем легкое задание). Важно, что они явно пытаются найти нужные средства выражения. Так, импровизируя марш, они используют пунктирный ритм, иногда триоли, строят мелодию из более широких интервалов, тогда как в колыбельной пе-

редают более спокойное движение мелодии и ритма. Меняют они темп и динамику для создания контраста в марше и колыбельной. Меньше удается им оформить свое сочинение в структурном отношении. Играя на металлофоне, дети не могут остановиться и найти заключительное построение. Более прочные навыки пения способствуют лучшему развитию ладового чувства, а это уже, в свою очередь, помогает детям придать им ладово-гармоническую законченность.

Индивидуальное своеобразие детских сочинений проявилось не очень ярко у всех детей. Сравним результаты наших испытуемых Иры и Ани.

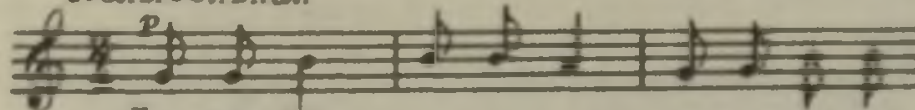
Импровизации Иры можно назвать на этот раз типичными.

Марш



Та - ра - ра - ра, та - ра - ра - ра - та - ра - ра - ра, та - ра - ра

Колыбельная



Ля - ля - ля...



Из этих примеров видно, что девочка пыталась противопоставить марш и колыбельную, используя средства, которые у нее были «на слуху». При самых скромных возможностях (обучение игре на металлофоне проходило в очень ограниченной дозе) Ира попыталась передать различный характер двух маленьких построений. В марше она использовала пунктирный ритм, скачок на кварту, в колыбельной — спокойное и ровное движение. Мелодия здесь немного «толчется» на месте, нет ясности формы, и Ира закончила играть, прислушиваясь, как бы раздумывая, пора ли остановиться.

Сочинение Ани резко отличалось от других. Особо увлеченное отношение к задаче, стремление найти способы ее решения и, наконец, качество результатов — все было очень своеобразно.

Заинтересованная заданием, Аня говорит, волнуясь: «Я выбрала колыбельную, марш не успела. Я хочу сыграть на пианино, так интереснее». Усевшись за пианино, она очень собранно, внимательно и забыв уже о волнении сыграла и спела свое законченное сочинение.

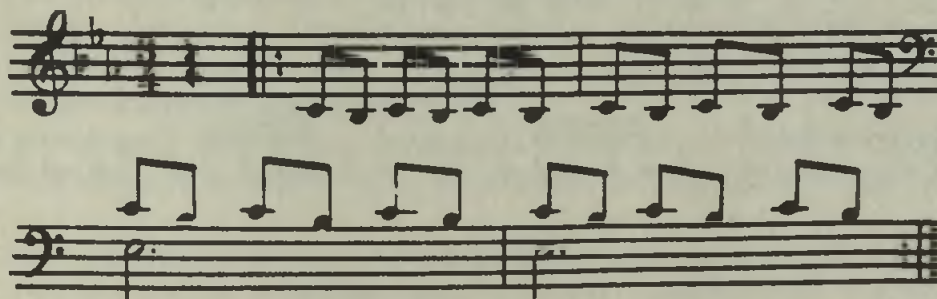
Бай, бай

p

Аня исполнила свое маленькое произведение очень выразительно, затихая в конце песни. Пела она, как обычно, в низкой тесситуре, а фортепианное сопровождение было октавой выше. Это трудная для ребенка задача, но она справилась с нею легко, чисто интонировала мелодию, хотя и очень слабым, чуть хрипловатым голосом. Сама мелодия песни очень проста, построена на трех звуках и характеризуется нежными, «убаюкивающими» интонациями. Но ее свободный ритм изменялся почти в каждом такте, что придавало всей песне разнообразие. Басовая партия в фортепианном сопровождении шла оstinатно, т. е. мелодические и ритмические обороты неоднократно повторялись. Чередующиеся звуки придают ей колыбельный характер. Можно говорить лишь о самом незначительном влиянии колыбельной «Спи, мой Мишка» (музыка Е. Тиличевой), исполненной накануне в качестве образца. Это сказалось на басовой партии сопровождения, так как у композитора она тоже вначале дана оstinатно, хотя и построена на других интервалах. В мелодии также есть повторяющиеся ходы. Таким образом, можно говорить о влиянии образца лишь на общую манеру изложения.

Нам не известны песни или пьесы, с которыми знакомилась Аня в домашних условиях, слушая радио и телепередачи или разучивая

их на фортепьяно. Возможно, что нам удалось бы установить и другие влияния. Но интересно, что при следующей встрече Аня сказала: «Еще так можно сыграть мою колыбельную» — и исполнила ее без пения, в третьей октаве, повторяя много раз ее мелодию, варьируя ритмический рисунок. Итак, несомненно, ей присущи попытки проявить оригинальность, дома ей не давались задания, и, следовательно, ее сочинения — результат самостоятельных поисков.



Обобщая результаты этой части контрольной проверки, мы видим, что самостоятельное применение детьми уже усвоенных способов в новых условиях требует от педагога дополнительных усилий. Выполнение творческих заданий на занятиях, конечно, выявило возможности детей в этом отношении. Но, очевидно, нужно еще изучать и разрабатывать методы, которые обеспечивали бы развитие детской самостоятельности.

Контрольной проверке подвергалось и другое положение — возможность воплощать один и тот же замысел, пользуясь различными музыкальными средствами. Если до этого детям предлагалось просто спеть свою песню или же придумать танец, то теперь они должны были представить себе, какими музыкальными средствами может быть выражен их замысел. Творческая деятельность, таким образом, приобрела синтетический характер.

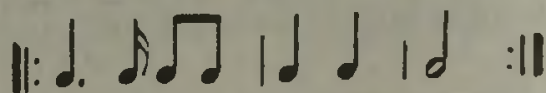
Детям была предложена тема «Деревянные солдатики» и показаны игрушки. Их внимание было обращено на стройную осанку и миниатюрность персонажей. Исполнение пьесы П. Чайковского «Деревянные солдатики» усилило впечатление от образа. Характер музыки — «игрушечный» и маршевый, он передает ритмичность движения. «Что же можно сочинить про солдатиков?» — был задан детям вопрос. Тема вызвала живую, веселую реакцию, непринужденную беседу, предложения, показ движений и песенных импровизаций.

Прежде всего дети вспомнили, как они играли в солдатиков («маршировали», «ходили на парад», «сражались»). Игорь предложил: «И нам можно маршировать»; Ира: «А может быть попляшем?»; Коля: «Нет, нельзя, у солдатиков ноги прямые, пляска не получится». Мальчик встал и тут же показал походку деревянных солдатиков. Дети рассмеялись. «Ну, давайте ходить отрядиками», — предложила Таня. «А под какую музыку?» — все вопросительно посмотрели на музыкального руководителя, которая ответила: «Ну, придумайте сами». Дети

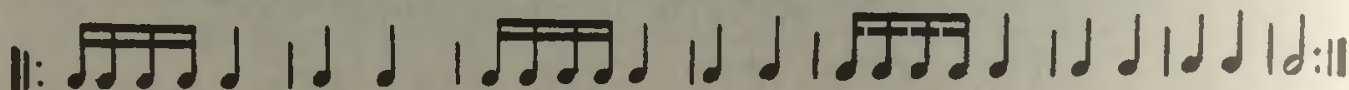
помолчали. А Коля радостно закричал: «А ведь у них есть барабанщик». Дети обрадовались, отыскивали барабан и по очереди начали отстукивать ритм.

Вот образцы некоторых маршей:

Ира.



Аня.



Игорь.



Дети попробовали маршировать под аккомпанемент барабана и, подражая Коле Ф., в забавной форме имитировали «деревянные» движения (по его же выражению). Но потом, увлекшись маршировкой, они забыли про барабан и стали играть в командира и солдат. И вдруг кто-то вспомнил, что они ходят «без музыки». Аня сказала: «А солдаты могут петь». Некоторое время дети размышляли — как же петь, если нет слов. «Может быть, петь та-ра-ра-ра?» — предложила Ира, но ей возразили, что так играет оркестр. Воспитатель решила помочь детям: «Барабаны громко бьют...», и Коля подхватил: «А солдатики идут».

Текст для песни был готов и по предложению экспериментатора дети начали импровизировать мелодию:

Примеры песен:

Ира.



Ба_ ра_ ба_ ны гром_ко бьют, а солда_ти_ ки и_дут.

Аня.



Ба_ ра_ ба_ ны гром_ко бьют, а солда_ти_ ки и_дут.

Сочинением песни закончилась творческая игра детей.

Анализируя поведение детей в данной ситуации, можно отметить следующее. Дети приняли, почувствовали и поняли основную задачу, попытались различными средствами воплотить образ, описанный им

словесно и подкрепленный слуховыми и зрительными ассоциациями. Они пробовали найти динамичный образ и в движениях, и в певческих интонациях, и в изобразительных моментах импровизации барабанного боя. Охотно включившись в словесное творчество, они отказались от воплощения образа в танце. Это казалось им совершенно неправдоподобным.

Все это объединилось в своеобразную музыкальную драматизацию. И дети, почувствовав ее прелесть, находили для нее достаточно выразительные средства. Очевидно, может быть разработан еще один вид музыкального творчества, который напоминал бы сюжетно-ролевую игру художественного характера.

Было отмечено известное «выравнивание» качества творчества (в его разнообразных формах), что, несомненно, обогатило детскую продукцию.

Овладев способами творческой деятельности в одной области, они значительно легче усваивают их в другой, хотя этот перенос и происходил лишь при определенном руководстве.

Дети с готовностью и радостью проявляют себя в коллективном творчестве. Совместные усилия стимулируют их. Оценивая действия других, они приветствуют удачу своих сверстников. Творческая деятельность способна их увлечь.

Вместе с тем совершенно очевидно, что в этих условиях индивидуальность ребенка не стирается. Более того, можно убедиться на примере Ани, что многие ее затруднения были преодолены, ее музыкальные успехи несомненны. Она также сумела совершенно точно передать характерный ритм барабанного боя, певческие интонации изобразительного характера («барабаны громко бьют»). Свободно, с оживлением вносила она свои предложения и заметно активизировалась. Вполне понятно, почему эта девочка сейчас успешно учится в специальной музыкальной школе при Московской государственной консерватории.

Интересно также отметить, что Ира значительно преуспела в той области, которая меньше всего ей удавалась, — в песенном и инструментальном творчестве.

Своевременное диагностирование своеобразия музыкальности каждого ребенка — одна из важнейших педагогических задач.

В целом материал исследования подводит нас к некоторым выводам.

Типичные и индивидуальные особенности детей в процессе их музыкального творчества складываются в многосоставную структуру. В нее входят многие психические процессы и свойства личности ребенка. Это определяется особенностью тех действий, которые детям предстоит совершить.

К числу внутренних предпосылок возникновения и развития продуктивного музыкального творчества детей можно отнести следующие:

а) музыкальность как комплекс эмоциональных и слуховых компонентов, позволяющих успешно решать все творческие задания;

б) творческие способности, выражающиеся в увлеченности деятельностью, в переработке жизненного, музыкального опыта, в умении «войти в образ», в овладении способами комбинирования, варьирования либо создания новых элементов;

в) индивидуально-характерологические особенности личности, определяющие качество ее эмоциональной и волевой сферы, быстроту образования новых временных связей.

Анализ всех этих проявлений убедительно показывает, что в дошкольном возрасте музыкальное творчество успешно возникает и развивается в гармоническом сочетании всех этих внутренних предпосылок. Чем благоприятнее это качественное сочетание, тем успешнее и быстрее ребенок овладевает творческой деятельностью.

Итак, мы наблюдали в данном случае детей музыкально способных. Музыкальность рассматривалась нами как постоянный компонент, необходимый для развития творчества. Стало очевидным, что даже творческое начало деятельности ребенка (например, в сюжетно-ролевой игре) и удачное сочетание черт его личности, но без достаточного уровня развития музыкальности не приводят к успешным результатам.

Однако выяснилось также, что далеко не все музыкальные дети способны к творчеству и что творческие проявления во всех видах музыкальной практики проявляются неравномерно.

Наиболее типичные, общие черты, характеризующие музыкально-творческую деятельность способных детей, проявляются при следующих условиях:

а) быстрота ориентировки в неожиданных ситуациях, требующих творческих действий;

б) готовность к выполнению новой деятельности;

в) явные и ранние интересы и потребности к творчеству, увлеченность им;

г) быстрые темпы освоения способов творческих действий, выраженных в вариациях, комбинациях различных известных элементов или же в попытках найти новые способы решения знакомого материала.

Общей чертой творчества музыкальных детей является также их способность искренне верить воображаемым ситуациям, чувствовать себя в определенном образе, сопереживать своим «героям».

Вместе с тем типичными можно назвать и некоторые негативные черты. Ведь речь идет всего лишь о детском творчестве, т. е. имеется в виду самая первая его ступень со всеми вытекающими отсюда последствиями. Подчас, как было показано, мы имеем дело лишь с такими «заявками» на творчество, которые отличаются потенциальным характером. Дети в состоянии проявить себя адекватно лишь при соответствующих педагогических условиях. Если же на уровне дошкольного

детства потенциально существующие предпосылки не будут реализованы, то мы упустим важные сроки становления творческих способностей.

К негативным чертам относятся затруднения детей при образном воплощении замысла. Целенаправленность творческого процесса для них сложна. Легче всего их замысел реализуется в игре-драматизации с ясным «сквозным действием», а также тогда, когда перед ними возникают задачи воплощения отдельных эпизодов, изображение сюжета. Чаще всего замысел осуществляется при неожиданных, коротких ассоциациях, возникающих по ходу действия (вспомним описание творческой деятельности на тему «Деревянные солдатики»). Случайные ассоциации легко уводят детей от основного пути, и второстепенное становится для них ведущим.

Другое негативное качество — слабое владение средствами музыкальной выразительности. Продуктивное творчество тесно связано с исполнительской деятельностью. Но поскольку уровень исполнительских умений у ребенка не высок, то часто интересный замысел, возникший в его воображении, получается у него обедненным. Отсюда ясно все значение развивающего обучения.

Наконец, некоторым детям слабо удается переносить усвоенные способы творчества из одной области в другую. Каждый вид музыкальной практики имеет свои особенности. Очевидно, нам предстоит еще изучать возможность такого переноса, исследовать вопросы развития самостоятельной художественной деятельности. Способы управления этими процессами еще неясны.

Индивидуальность в музыкально-творческом развитии ребенка выявляется в качественно-своеобразном сочетании всех предпосылок (музыкальные способности, творческая активность, личные качества). В этом смысле каждый ребенок — неповторимое явление, и его развитие идет по своим внутренним законам. То или иное внешнее воздействие вызывает индивидуальную реакцию. Поэтому строить воспитание вне знаний особенностей ребенка совершенно бесперспективно.

Отсюда необходимость составления кратких характеристик, в которых учитывались бы уровень развития музыкальности, творческой активности и характерные черты личности, а также ее слабые и сильные стороны.

Группа испытуемых детей отобрана нами в данном случае по признаку их музыкальности. Но исследование показало, что и среди этих детей можно ввести еще одну группировку, объединяющую их по принципу уже частных признаков. Анализ показал, например, что некоторые дети обладают хорошими музыкально-слуховыми представлениями, чувством лада и способностями к песенному творчеству. Таким образом было обнаружено частное звено, в котором проявилась наиболее сильная сторона дарования этих детей. При построении методики это учитывалось.

Таким образом, изучение общих и индивидуальных особенностей музыкального творчества способных детей позволяет сделать уже некоторые педагогические выводы по их формированию.

О наличии или об отсутствии музыкально-творческих способностей можно говорить лишь тогда, когда мы предоставим детям возможность приобщиться к опыту созидательной деятельности. Совершенно очевидно ее общевоспитательное значение. Связанные с нею переживания, волнующие и радующие ребенка, развитие таких ярких психологических черт, как творческие способности, влияют на поведение, характер ребенка, на его общение с коллективом.

Подобная деятельность, однако, может успешно выполнить свою функцию лишь тогда, когда она будет постоянно связана с личностью ребенка. Педагогу важно регулярно получать обратную информацию о творческих переживаниях ребенка. Это будет вносить систематические коррективы в методы руководства.

В дошкольном детстве оказывается нецелесообразным усиленное внимание к функциональному развитию отдельных ярких способностей. Важно разностороннее обогащение музыкального опыта. Это, однако, не противоречит тому, что в индивидуальном развитии надо искать сильные и слабые звенья. Так, если в каком-то виде деятельности ребенок проявляет себя ярко, нужны более сжатые сроки развития. Там же, где он затрудняется, нужны тщательная «отработка» и более последовательные задания.

Формирование музыкального творчества происходит на фронтальных занятиях и помогает детям проявлять его уже в самостоятельной деятельности. Это формирование идет поэтапно — от первых ориентировок в ней к освоению способов творческих действий и в дальнейшем к самостоятельным проявлениям. Творческие и учебные задания на всех этих этапах сочетаются в динамической и гибкой форме. Разработанные нами приемы даны по всем видам музыкальной деятельности, но они тесно взаимосвязаны.

В педагогическом процессе важно учитывать группировки детей по их интересам и уровню способностей. В этом и содержится практический смысл объединения детей по их общему (в данном случае рассматривались музыкальные дети) или же по более частному признаку (способность к какому-либо конкретному виду музыкальной деятельности).

Подобный подход устанавливает различие в сроках возникновения творческих проявлений, в темпах их развития, в уровнях выполнения заданий, разных по сложности.

Глава 6 ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА

Детское словесное творчество порождает у детей новое отношение к искусству и жизни, пробуждает новые интересы, новые желания и потребности, стимулирует творческие возможности детей.

При проведении экспериментального исследования в области формирования способностей к словесному творчеству у детей 6—7 лет под влиянием художественной литературы особый интерес представила динамика развития детского рассказа¹. Нужно было проследить, как под влиянием системного и целенаправленного воздействия средствами художественного слова понимание образа героя расширяется и обогащается новыми чертами, как сюжетный замысел приобретает постепенно более ясное и оформленное выражение, как композиция рассказа обогащается новыми элементами, действие становится более образным, более осязаемым, а повествование — более увлекательным, как развивается и совершенствуется у детей чувство словесной образности.

Определение особенностей развития детского рассказа было проведено экспериментально у 6 детей в лабораторных условиях по специально созданной для этой цели методике. Художественное развитие выбранных 6 детей (Ния, Марио, Маргарита, Румен, Мая, Зорница) было среднего уровня. Для того чтобы наблюдать особенности формирования способностей к словесному творчеству у детей с различными данными, специально были выделены трое детей со сравнительно большими знаниями об окружающей действительности, обладающие способностью к более точной эстетической ориентации, имеющие больший художественный и лексический опыт, — Ния, Марио, Маргарита. Трое других — Мая, Румен и Зорница — имели ограниченный опыт, меньшие знания об окружающей среде, бедную речь и т. д. Подобранные таким образом группы детей отличались друг от друга как по своим интересам и склонностям к различным видам деятельности, так и по уровню развития воображения, наблюдательности.

Периодически, 4 раза, с интервалами около двух месяцев детям давали задачу составить самостоятельно рассказ на одну и ту же тему («Что случилось однажды с непослушным зайчиком»). Первый рассказ составлялся перед началом эксперимента, второй — после подготовительного этапа к словесному творчеству, в котором применялись различные методы, такие, как чтение или пересказ художественного произведения, беседа, литературные игры, создание конфликтных ситуаций со специально созданными для эксперимента рассказами, сказка-

¹ Глава является частью экспериментального исследования, проведенного под научным руководством болгарского ученого проф. Ж. Атанасова.

ми, использование иллюстраций к тексту и др. Третий рассказ составлялся после совместных творческих занятий с детьми. Применялись следующие задания: рассказ по данному началу, рассказ по приведенному окончанию, рассказ по короткому отрывку художественного произведения. Последний рассказ составлялся в конце эксперимента, после окончания его третьего этапа.

Во избежание взаимного воздействия каждый ребенок составлял рассказ индивидуально.

Составленные детьми рассказы оценивались по нескольким показателям, принятым ориентировочно за основные показатели литературного творчества. При оценке детского словесного творчества как одного из основных средств эстетического воспитания такие показатели необходимы, ибо они дают возможность оценить достоинства детского рассказа. Каковы же эти показатели?

1. Умение детей видоизменять, комбинировать и преобразовывать полученные представления под влиянием художественной литературы и окружающей действительности.

2. Умение представить событие в последовательности его развития: от возникновения действия до его окончания, умение выявить героя, выразить зависимость между отдельными событиями и поступками.

3. Умение рассказывать ясно и понятно, способность придавать своим мыслям точную оформленность и т. д.

Необходимо отметить, что при оценке достоинств детского рассказа по этим показателям нельзя допускать их абсолютизации: ведь рассказ сам по себе может быть удачным и независимо от того, что в нем нет диалога или отсутствуют описания и др.

В зависимости от степени приобретенного опыта словесной деятельности ребенок получает оценку от 1 до 10 баллов. Так, например, схематический по своему характеру рассказ, лишенный очевидной связи между описанными фактами и поступками героя, переданный бедным, неточным языком, оценивается от 1 до 3 баллов. Рассказ, который свидетельствует даже об элементарном умении ребенка творчески использовать усвоенный опыт, который создан под влиянием окружающей действительности и целенаправленного, систематического воздействия средствами художественной речи, получает уже оценку от 3 до 6 баллов. И, наконец, рассказы, в которых наблюдается элементарное развитие художественного чувства ребенка, стремление к более ясному, точному и образному выражению возникшего замысла, оценивается от 6 до 10 баллов.

Динамику развития словесного творчества мы иллюстрируем рассказами двух детей.

При составлении первого рассказа (перед началом эксперимента) мы хотели проверить возможности детей подчинять свой опыт определенному замыслу, их умение создать рассказ, удачный в композиционном и языковом отношении.

М а р и о. Жили в одном дупле зайчонок, отец-заяц, мать-зайчиха. Однажды зайчонок пошел в близкую рощу и там увидел ежика, и они начали драться. И когда вечером ушел домой и мать его спросила: «Где ты был утром?» И он сказал: «Был в близкой роще». Она его спросила: «Что ты делал там?» И он сказал: «Дрался с одним ежиком».

В наказание отец не позволил ему пять дней выходить из дому.

Р у м е н. Один непослушный зайчик пошел в лесок. Там он увидел каштанчик и ушел домой. И испек его, и съел его. Потом ушел сам в сад и начал прыгать. И увидел один автомобильчик, и прыгнул, и упал на тротуар, и ушел опять домой. И когда он ушел, одна девочка увидела его и отнесла домой. «Мама, я поймала зайчика».

Они его кормили, он вырос, и они выпустили его на волю.

Рассказы показывают, что большинство из этих детей могут, хотя и очень элементарно, осмысливать указанный им замысел, пользуясь своим опытом, воплощать его в схематический рассказ. Однако, в некоторых рассказах созданный сюжетный замысел недостаточно раскрывает тему (Румен, Маргарита). Используются отдельные эпизоды, не имеющие друг с другом существенной связи (Румен, Ния, Зорница, Маргарита). Не показано постепенное нарастание напряжения в развитии действия (Маргарита, Румен).

Язык рассказа беден, в некоторых случаях нелогичен, лишен точности и образности (Марио, Маргарита, Румен). При повествовании используются также и слова без смыслового значения (Мая, Ния, Зорница).

Используя художественное чтение в качестве основного средства художественного развития детей, на этом этапе исследования после проверки было поставлено несколько более конкретных задач:

1. Формирование у детей умения правильно воспринимать художественное произведение, улавливать основное в нем, научить их осмысливать свои чувства, возникшие под влиянием художественного текста, и мотивированно выражать свое отношение.

2. Воспитание возможностей воспринимать не только содержание, но и форму его выражения, умения детей ориентироваться в последовательности развития событий, в основных моментах изображенного жизненного конфликта, почувствовать и понять зависимость одного события от другого, одного поступка от другого, направлять внимание на точность и образность языка, на смысл некоторых средств выражения.

3. Знакомство с некоторыми элементарными литературными приемами, с умением писателя показать, описать, рассказать и тем самым создать более яркие представления, более богатое восприятие.

В работе с детьми использовались русские и болгарские народные сказки, а также произведения следующих болгарских авторов: В. Паспалеевой «Заю и Врануша», «Веселый лягушонок», «Веселый пастушок», стих. «Весна» (Избрани произведения, Чудного прозорче, С. «Български писател», 1962); Е. Станева «Медвежонок-лакомка», «Кики и дубовый сок» (сб. «Слънчевото зайче», С., «Народна младеж», 1962), «Лесные чудеса» (С., «Народна младеж», 1962);

А. Разцветникова «Гудулар» (Избрани произведения, Пролетно хоро, С., «Български писател», 1961); М. Исаева «Родина» (христоматия по детска литература — Васева М., Петрова Е., «Народна просвета», 1954); А. Каралиючев «Бесценный камешек» (С., «Български художник», 1960); Е. Пелина «Кривая уточка» (христоматия по детска литература — Васева М., Петрова Е., С., «Народна просвета», 1954); Л. Милевой «Весна в лесу» (Избрани произведения, Весели балони, С., «Народна младеж», 1963); И. Васильева «Зайчик» (христоматия по детска литература — Васева М., Петрова Е., С., «Народна просвета», 1954); С. Ангелова «Шалуны Хоп и Троп» (С., «Български художник», 1960); Т. Касабовой «Алый гребешок» (С., «Български художник», 1956).

Однако поставленные таким образом требования с целью обеспечить более полное восприятие художественного текста не смогли бы дать желаемых результатов, если бы они практически не сочетались с примененной для этой цели методикой.

Экспериментальное исследование подтвердило, что при развитии способности детей к восприятию художественных произведений можно использовать различные методы:

- а) чтение и рассказ художественного произведения;
- б) беседу на тему художественного текста;
- в) иллюстрацию к художественному тексту;
- г) пересказ художественного текста;
- д) литературные игры.

В период между первой и второй проверкой были использованы различные по роду и виду художественные произведения (из народного творчества, произведений классиков, современных отечественных писателей), подобранные соответственно конкретным задачам воспитания, соответственно жизненному опыту детей, их возможностям понимать и воспринимать художественную литературу, а также соответственно задачам расширения опыта детского словесного творчества.

Значительное место заняли произведения фольклора, в частности народная сказка.

Сказки легко вводят ребенка в действие. В них четко выделяются герои, показываются действия, поступки; сказки помогают ребятам яснее представить себе все то, о чем они рассказывают, помогают им «вжиться в действие» («Кум, волк и бараны», «На свадьбе», «Воробей и Лиса», «Гонки» — болгарские народные сказки; «Маша и Медведь», «Кот, Петух и Лиса» — русские народные сказки и др.).

Были использованы также и фантастические сказки, значение которых особенно велико для развития творческого воображения и повышения степени восприятия. Это необходимые качества, которые помогают и направляют детей к активному и умелому применению своего опыта для создания новых образцов и новых ситуаций в своем рассказе.

При восприятии художественных произведений внимание детей направлялось на различные стороны и особенности художественного чтения. Так, например, после того как дети хорошо поняли замысел текста (например, сказки «Воробей и Лиса»), их внимание направляли на более полное осмысление содержания («о чем рассказывается в сказке» или «как автор показывает в этой сказке, что при трудолюбии и добром сердце всегда можно победить»). Таким образом, дети постепенно осознавали, что в каждом художественном произведении рассказывается о каком-нибудь случае, событии, отношениях, что автор показывает нам нечто важное.

В других случаях мы пытались показать умение автора представить своего героя и через его поступок ознакомить с характером. Например: петух — наивен, глуп — поверил лисе («Кот, Петух и Лиса»); Маша — остроумна, сообразительна — смогла убежать от медведя («Маша и Медведь»); лиса — хитрая, лукавая, алчная — стремится взять себе все просо; воробей — трудолюбивый, с добрым, отзывчивым сердцем — сам посеял и сжал просо, дал часть его другим воробьям и собаке («Воробей и Лиса»).

Рассказывая детям сказки «Воробей и Лиса», «Лиса и Заяц», «Глупый медведь», нам хотелось, чтобы они почувствовали роль и значение второстепенного героя (он приходит в тот момент, когда главный герой находится в затруднении и его некому выручить). В большинстве художественных текстов эпизодический персонаж является активно действующим лицом.

При подготовке детей к словесному творчеству полезно было показать также и некоторые приемы писателя, посредством которых он обрисовывает облик своего героя; ребенку объясняют, как из отдельных черт писатель создает полный, рельефный и осязаемый образ. В других случаях детям читают произведения, в которых автор избегает полной характеристики внешнего вида героя, намекая лишь на некоторые его качества; таким образом, ребенку предоставляют возможность прибавить что-то и от себя, из своего опыта. Такие произведения очень полезны, так как описания из них и опыт детей сливаются в одно целое. Например, в сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» говорится, что Аленушка хороша собой, и задача ребенка — представить себе, как же именно выглядит Аленушка.

Почти в каждом произведении, предназначенном для детей, герои разговаривают между собой. Через диалог выражаются их мысли, желания, раскрываются черты характера. Несомненно, что и герои детского рассказа будут общаться друг с другом, разговаривать. Вот почему было необходимо научить детей вслушиваться в разговор литературных героев, понимать, о чем и как они разговаривают, как выражают свои мысли, чувства и переживания.

При чтении или пересказе художественного произведения мы стремились указать детям на зависимость между заглавием и содержанием художественного текста.

При подготовке детей к словесному творчеству внимание уделялось и некоторым языковым средствам, особой функции слов: одни слова показывают качество, другие — действие, посредством которого предмет или явление характеризуется более точно, ярко, подчеркиваются чувства, переживания, а это направляло детей и помогало им самим использовать такие слова в своем рассказе («Развесистая груша», «Пестрые чулочки», «Заю и Врануша» В. Паспалеевой; или «Заплакала Аленушка... залилась слезами» — «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «зажили свободно и широко» — «Лиса и Заяц»). В некоторых случаях мы объясняли смысл слов, имеющих более наглядное, более образное содержание («цветущая весна» — «Лиса и Заяц» и др.).

При второй проверке мы хотели установить, как дети используют усвоенный уже, хотя и незначительный, опыт, чтобы придумать сюжет для своего рассказа; дети охотно принимали задание, что объясняется некоторыми факторами: им была уже известна сама тема, опыт их сравнительно обогатился и т. д. При сравнении рассказов, полученных при первой и второй проверке, наблюдаются пусть небольшие, но качественные изменения в рассказах детей. Под влиянием осмысленного восприятия художественного произведения дети пытаются сделать главного героя более осязаемым, ярким (у него «мягкая шубка и короткий хвостик» — Ния, «белая шерстка» — Зорница, у него «длинные ушки и маленький мягкий хвостик». Его зовут «Короткохвостик», «Длинноухий» или же «Трусишка» — Мая).

Второстепенные, «дополнительные» герои в большинстве случаев оказываются активными участниками.

В результате целенаправленного воздействия литературных произведений диалоги находят все более широкое применение в рассказах детей. В некоторых рассказах диалог раскрывает уже желания и намерения героев, их чувства и переживания.

Некоторые дети сами придумывают заглавия для своих рассказов: «Непослушный Заяц», «Зайчишка-Трусишка», «Что случилось с непослушным Зайцем» (Румен, Ния, Марио).

Сюжет рассказа становится более ясным, сравнительно лучше показаны завязка, изложение и развязка; наблюдаются и попытки выразить действие в его логической последовательности, с постепенным нарастанием напряжения.

Качественные изменения претерпевает и язык рассказа. Постепенно рассказ освобождается от неуместно использованных слов, не имеющих в данном случае смыслового значения («и потом», «и тогда», «после этого» и пр.).

Появляются первые несмелые попытки более сознательных поисков в использовании языковых средств для точного выражения мысли — стремление найти более подходящие слова для выражения мысли, желаний и чувств героя. Например: «Услышав это, Ежко свернулся клубочком и со всей силы вонзил иголки в морду Лисы, а она за-

выла от страха и боли» (Зорница). Или: «Он бросил колобок и побежал» (Мая).

Дети начинают использовать образные выражения («Сонные глазки», «пышный» кустик, «молодая» травка, «проснувшиеся рано» птички и др.).

В период между второй и третьей проверкой педагог вводит детей в самый процесс творчества. Существенным моментом этого этапа формирующего эксперимента было определение правильного соотношения между стремлением ребенка показать себя в новой деятельности и возможностью найти подходящие средства для выражения своего замысла. Необходимо было создать такие конкретные условия, которые способствуют развитию творческой активности, ассоциативности мышления у детей, пробуждают у них чувства и переживания и в то же время помогают им и направляют их в нахождении наиболее подходящих форм для их выражения, что, в сущности, и являлось основным моментом нашего исследования. Наиболее полезными в этом отношении оказались методы, включающие в себя единство процессов художественного восприятия и творчества. Слушая художественный текст, ребенок незаметно становится соучастником действия, он радуется вместе с героем, страдает, стремится достичь определенной цели, что является существенным моментом творчества. Конечно, соотношения между обоими процессами не воспринимались как постоянная и неизменная величины, они изменялись в зависимости от опыта детей и их умения выразить себя в словесно-творческой деятельности. Так, постепенно, по мере нарастания художественного опыта восприятию уделялось все меньше внимания, а основное место в деятельности детей занимал процесс творчества.

При различных методах использования литературного текста, как правило, создавались условия для постепенного развития творческой активности. Все это сочеталось с увеличением трудностей, которые дети должны были преодолевать при развитии словесно-творческой деятельности. Усложнение основных задач проводилось в следующей последовательности:

1. Окончание рассказа по данному началу художественного произведения.

2. Начало рассказа по данному окончанию художественного текста.

3. Начало и окончание рассказа по короткому отрывку художественного произведения.

Применяя указанные методы, мы создавали обстановку, близкую к игре. Например: «Сегодня вы будете писателями, сами будете выдумывать сказку».

Разрешение творческой задачи сочеталось с различными мотивировками, направленными на расширение творческой активности, причем чувство удовлетворения своими рассказами перерастало посте-

ленно в желание доставить своим творчеством радость и удовольствие другим.

В работе над развитием словесного творчества внимание детей направлялось и на оценку рассказа. Это давало ребенку возможность получить более общее представление о творчестве своих товарищей, быть критичным и по отношению к своему собственному рассказу.

В этот период экспериментального исследования художественные произведения были как стимулом, так и образцом, под влиянием которого художественный опыт детей увеличивался и обогащался. При подборе отрывков художественных произведений (начало, конец или небольшая часть изложения), использованных главным образом в качестве «стимула» (а в известных случаях — в качестве образца для словесного творчества), мы руководствовались некоторыми более важными и существенными требованиями, а именно:

а) легко и непринужденно ввести ребенка в события, помочь ему ясно увидеть и почувствовать то, о чем ему рассказывают;

б) дать простор воображению, мыслям и чувствам ребенка, превратить его из активного слушателя в «автора».

Мы использовали отрывки следующих произведений:

для начала рассказа — «Лесные чудеса» Е. Станева (текст заканчивается словами: «Глаза блестят, зубы щелкают...»);

для окончания рассказа — «Медвежонок-лакомка» Е. Станева (текст начинается словами: «Медвежонок сунул лапу в дупло и сильно завизжал»);

для небольшой части рассказа — «Пока Янко сказал: «Бежим, ноги, бежим!» — волк выскочил из дупла и побежал за ним. Бедный Заяц, где ему спрятаться? Волк вот-вот догонит его!» (отрывок из сказки «Храбрый заяц»).

Помимо отрывков были использованы и целые произведения. Их подбирали таким образом, чтобы они помогали детям либо придумать окончание или начало своего рассказа, либо показать героя и его взаимоотношения с другими, обрисовать обстановку, в которой развивается действие, и пр.

На этом этапе экспериментального исследования детей приучали осмысливать различные по роду и виду литературные произведения. Большое внимание уделялось художественным произведениям, развивающим репродуктивное и творческое воображение («Золотая девочка» — болгарская народная сказка, «Сивка-Бурка», «Царевна-лягушка» — русские народные сказки).

Большинство использованных произведений основано на простом и ярко обрисованном сюжете. Это необходимо не только для того, чтобы дети могли полнее воспринять художественный текст, но главным образом для того, чтобы помочь им в практическом осознании значения сюжета, чтобы развить у них способность к самостоятельному сюжетному дополнению своего рассказа. Выбранные произведения наглядно показывают детям, как должны заканчиваться они свой рассказ; посред-

ством применения определенных методов (пересказ, литературные игры и др.) внимание детей заостряют на осмысливании характерной особенности окончания рассказа: действие развивается до конца, затем следует логическое окончание, обусловленное уже началом развития сюжета.

Произведения, использованные на этом этапе эксперимента, были богаче как по содержанию, так и по приемам художественного изображения, что имело большое значение для общего и художественного развития детей. Им были представлены самые разнообразные возможности характеристики героя: показано значение тех приемов писателя, которые раскрывают мысли героя, его чувства, переживания, отношения с другими героями и т. д.

Внимание детей было направлено и на выраженную последовательность действия героя («Рассердился петушок, встал из-за стола, пошел домой» — «Алый гребешок» Т. Касабовой).

Некоторые из выбранных произведений раскрывают детям умение писателя вводить в свой рассказ элементы художественного описания («Сон воробья» — болгарская народная сказка).

Работая над обогащением опыта словесного творчества, мы стремились, чтобы дети почувствовали и поняли смысл и содержание образно-эмоциональных языковых средств, с помощью которых подчеркиваются определенные качества и свойства предметов и явлений. Например, «серебряная ручка» («Гудуар» А. Разцвеникова), «золотые равнины» («Родина» М. Исаева), «две мушки шаловливые» («Веселый лягушонок» В. Паспалеевой) или «небо как из шелка» («Родина» М. Исаева).

Мы указывали детям также и на некоторые более разнообразные художественные приемы писателя, используемые для передачи определенного психологического состояния. Например, для того чтобы показать детям волнение маленькой ящерицы, которая извивалась в пламени костра, автор пишет: «Как будто тонкая свирель поет грустную песню» («Бесценный камешек» А. Каралиючева); большую радость деда при встрече с диким утенком — «обрадовалось сердце деда и весело засияло его лицо» («Кривая уточка» Е. Пелина).

При третьей проверке мы пытались определить характер влияния использованных методов на творческое применение усвоенного опыта в процессе создания новых сюжетов для своих рассказов, мы пытались исследовать влияние художественного произведения на язык детского рассказа.

Анализируя детские рассказы, мы отметили значительные и сложные изменения, происшедшие в деятельности детей, направленной на создание рассказов. Так, возросла роль самостоятельных поисков в использовании выразительных средств; ощущается и более высокая степень развития ассоциативного и логического мышления. Опыт детей в этой деятельности стал более богатым и разнообразным. При этом они рассказывают с большей охотой и интересом. В боль-

шинстве случаев рассказ отличается завершенностью сюжета и композиции. Содержание образов не ограничивается уже простым использованием ранее полученных представлений и восприятий; оно оказывается результатом более обобщенного выражения и является элементарной формой творческого синтеза. Рассказы отличаются более разнообразной и яркой характеристикой героя, что свидетельствует о большей ясности и точности представлений и восприятий, большем размахе воображения. Сейчас у героя не только «мягкая шубка», «длинные ушки», «короткий хвостик», но и «блестящие черные глазки». Все это является выражением возросшего художественного опыта детей и говорит уже не только о способности воспроизводить в словесной форме полученные ранее представления, но и об умении преобразовывать и комбинировать представления таким образом, чтобы создать свой персонаж, который думает, чувствует, живет. В некоторых рассказах видно желание ребенка охарактеризовать героя при помощи большего числа качеств. Зайка — уже не только нетерпеливый лакомка, но у него живое воображение; вспоминая вкус красных морковочек, он начинает облизываться — «облизывался вкусно, вкусно».

В результате использования специальных методов и художественных произведений развивается умение и способность детей рисовать более определенные, конкретные отношения между героями, причем с этой целью в большинстве случаев удачно используется диалог.

Некоторые дети пытаются выразить зависимость поступков героя от его характера. Так, например, Лиса в рассказе Марио хитра и лукава: она хочет съесть Зайчика, ради чего лжет и обманывает.

Показаны также и переживания героя, которым в некоторых рассказах дано внешнее выражение. «Длинноухий очень испугался, шерстка его шубки вздыбилась, глаза широко открылись, а уши упали назад.

— Добрый день, Зайка, — сказала Лиса.

— Д-д-добрый д-день, — ответил дрожащим голосом Длинноухий» (Марио).

В большинстве рассказов действие носит непринужденный характер, постепенно нарастает. «Начал карабкаться по лежащему на земле дереву, но штанишки его зацепились за один сук и порвались. Сивчо очень испугался, что мать его будет ругать, спрыгнул с дерева, сел на траву и начал плакать» (Ния).

При большем умении ребенка использовать отдельные эпизоды, картины, посредством которых повествование удлиняется, рассказ становится живее, увлекательнее (Маргарита, Мая, Марио).

Творческий подход в разрешении поставленной задачи выражается и в удачных попытках вплести в рассказ описание обстановки, где возникает или происходит действие, показать картины природы.

Следует отметить, что местами повествование прерывается паузами, обычно там, где ребенок хочет показать элементы описания, раскрыть психологическое состояние героя: «Зайчик испугался (пауза)

...съежился от страха». Порой паузы встречаются и при использовании диалога, изобразительных средств и др. Это свидетельствует о том, что увеличилась сознательность поисков композиционных и языковых средств выражения. Одни выразительные средства являются плодом творческого комбинирования, другие — заимствованы из книг разных авторов («Покрыт свежей травой», «Журчал веселый ручеек», «Облизался вкусно, вкусно» и др.), но все эти средства используются уместно, вследствие чего становятся органической частью детского рассказа.

Дети не любят произведений с трагическим концом. Любимый герой всегда спасается. Как правило, в конце рассказа показаны хорошие, дружеские отношения между героями.

Качественные изменения происходят и в языке детского рассказа. Под влиянием целенаправленного и более углубленного восприятия художественного слова рассказ становится не только более точным, но и более живым. Активно используются разнообразные, притом более выразительные языковые средства («цветущая поляна», «прозрачный ручеек», «звонкие голоса», «жалобно заплакала», «грустно опустила голову» и др.).

Некоторые из детей становятся не только «авторами», но и «критиками», которые стараются найти более яркое и более точное выражение своих мыслей, своего замысла. На вопрос экспериментатора: «Почему она заменила слово «один» («из-за дерева высунулся один хвост») словом «пышный»?» — Мая ответила: «Потому что хвост Лисы был пышный и потому, чтобы помочь зайчику спрятаться».

На этой стадии эксперимента дети рассказывали с более повышенным чувством; их рассказ отличался от предыдущего даже в интонационном отношении. Различным было и выражение их лиц: глаза блестели, щечки слегка зарумянивались; после окончания рассказа некоторые из них боязливо, тихим голосом спрашивали: «Я хорошо рассказал?» или «Вы прочитаете его другим детям?»

Эта деятельность доставляла детям радость и удовлетворение. Она пробуждала у них стремление искать более подходящие средства для выражения своих мыслей, порождая желание доставить своим рассказом радость другим.

Работа по развитию у детей способностей к словесному творчеству в интервале от третьей до четвертой проверки характеризовалась тем, что ребенка ставили перед необходимостью действовать более сознательно и более самостоятельно использовать усвоенные им способы словесного творчества. Этим определялось как содержание методов, так и разнообразие в их использовании, что имеет большое значение для развития творческой активности. Детям предлагали новые задачи, которые постепенно усложнялись и требовали большей активности воображения и ассоциативного мышления.

Дети должны были не только показать свое отношение к придуманному ими рассказу на основании предложенного сюжета, но и про-

явить большую самостоятельность в поисках средств выражения. Поэтому дети активно используют полученный опыт, комбинируют и творчески преобразуют воспринятое. Литературный текст уже не действует как непосредственный стимул, как это было между второй и третьей проверками, его влияние на детское творчество носит уже косвенный характер. Из художественного произведения ребенок извлекает общее представление для своего рассказа, ориентируется в использовании сюжетных, композиционных и языковых средств.

Серьезное внимание уделялось здесь таким произведениям, которые дают воображению простор, обогащают мысль ребенка новыми представлениями, развивают наблюдательность, расширяют диапазон его переживаний («Три брата и золотое яблоко» — болгарская народная сказка).

Необходимо, чтобы дети лучше поняли (через конкретные произведения), что писатель всегда хочет рассказать нам что-то интересное, что он много видел, пережил и хочет, чтобы об этом узнали все дети. После того как ребенок проанализировал содержание художественного произведения и понял его замысел, внимание его направляется на осознание средств выражения замысла.

Дети должны понять, что основная мысль, вложенная в художественное произведение, получила определенное сюжетное, композиционное и языковое выражение.

При развитии способности к творческому рассказыванию важно показать, что об одном и том же можно рассказывать различными способами, придумать самые различные случаи, т. е. определенная идея может найти разнообразное жанровое, сюжетное и композиционное воплощение. Для этой цели детям предлагали несколько произведений, подчиненных одному идейному замыслу, который, однако, получил различное воплощение.

В других случаях в зависимости от поставленных задач детей направляли на более углубленное осмысливание зависимости между заглавием и основным содержанием рассказа. Для этой цели было предложено несколько произведений. В одних заглавие выражало тему произведения («Кто не работает, не должен есть» — болгарская народная сказка), в других — черты героя и события («Веселый пастушок» В. Паспалеевой, «Медвежонок-лакомка» Е. Станева), в некоторых — иронию, высмеивание некоторых качеств героя; иными словами, заглавие представляло собой суждение, имеющее обратное смысловое значение («И дрозд помогает», «Усердная жена» и др. — болгарские народные сказки). В процессе работы внимание детей направлялось на восприятие и осмысливание некоторых более разнообразных приемов писателя, на характеристику героя и пр. Например, детям предлагались некоторые произведения, в которых автор более подробно обрисовывал психическое состояние героя — его волнения, переживания («Кики и дубовый сок» Е. Станева и др.).

Для развития и обогащения детского рассказа представляли ин-

терес и те произведения, на которых сказалось влияние окружающей среды, природы, в которых выражены мысли, чувства и желания героя («Веселый лягушонок» В. Паспалеевой, «Весна в лесу» Л. Милевой).

Знакомя детей с художественным текстом, мы стремились к тому, чтобы они осмысливали и некоторые способы, посредством которых писатель показывает обстановку, где возникает, развивается или заканчивается действие. Для того чтобы воздействовать на ребенка более эмоционально и тем самым обеспечить более стойкое восприятие, текст подбирался так, чтобы он активизировал различные чувства; при этом он должен был быть коротким; обрисовывать вещи или явления, известные или близкие детскому опыту («Зайчик» И. Васильева, «Весна в лесу» Л. Милевой).

Детскому вниманию были представлены также и некоторые разнообразные приемы писателя, направленные на высмеивание некоторых действий героя и черт его характера («Шалуны Хоп и Троп» С. Ангелова). При анализе литературного текста мы обращали внимание детей и на некоторые новые и более разнообразные для них языковые средства. Например:

Светится гора,
Радостная и чистая,
Украшается верба
Сережками серебристыми.

(«Весна» В. Паспалеева)

или

Синие, синие небеса,
Белые, белые древесца,
И от пышных их ветвей
Лепестки летят, летят, летят.

(«Идет весна» Р. Босилек)

Четвертая проверка в известной степени носила контрольный характер и была направлена на дальнейшее развитие и обогащение детского рассказа; на совершенствование умений детей комбинировать и преобразовывать полученные представления и восприятия; на воспитание умения отмечать характерные черты героя, обрисовывать действие в последовательности его развития, показывать логическую связь его с дополнительными композиционными явлениями, а также на анализ результатов проведенного исследования.

М а р и о. Беда Пухчо.

Пухчо — так звали маленького зайчика — проснулся рано. Открыл окошко и высунул головку наружу. Легкий ветерок поласкал его мягкую шерстку (пауза). Пухчо стало приятно. В этот день мама-зайчиха обещала пустить его самого на день рождения к Ежко Бежко. «Вот весело будет там!» — подумал он. Но перед тем как выйти, мать-зайчиха наказала ему: «Возвращайся, Пухчо, рано, потому что ночью в лесу становится очень страшно». Пухчо обещал, надел свой новый колушок и пошел, улыбаясь до ушей (более длинная пауза).

Дорога его шла через старую дубраву. Временами он сходил с дороги в сторону, чтобы покушать черники или послушать чудесные песни соловья. Но вдруг Пухчо пришло в голову, что он не взял подарка для Ежко. Сел на поляну, подпер голову и начал думать, что бы отнести ему. Думал, думал и наконец придумал. Сплел корзиночку из молодых веточек, наполнил ее всю красными сочными ягодками, а на полянке собрал букет пестрых свежих цветов (пауза). Радостный Пухчо направился к домику Ежко. У дверей его встретил Быстробежко, брат Ежко. Пригласил его войти, и Пухчо вошел (более длинная пауза). Внутри его встретил радостный

Ежко (пауза). Он очень обрадовался подарку Пухчо (пауза). Немного погода пришел Заю-Длинноухий, Кума-Лиса, Кум-волк, старый медведь, белочка Рунтавелка, маленькая калинка (божья коровка), кузнечик-скрипач. Стало очень весело. Вышли они на двор, кузнечик поднялся на высокое дерево и заиграл веселое хоро. Все взялись за лапки и начали плясать хоро. «Ха-ха-ха, иху», — кричал Ежко. Волк вел хоро и размахивал пестрым платком (пауза). Увлеченный игрой, Пухчо не заметил, когда стемнело (пауза), когда взошла луна — месячко. «Как я пойду сейчас домой?» (пауза). Он вспомнил о страшном кабане, о котором ему рассказывала баба-зайка. Сел и горько заплакал. Пришел к нему Ежко.

— Чего ты плачешь, Пухчо?

— Запоздал, как мне сейчас идти домой?

— Не плачь, я pošлю маленького светлячка, чтобы он отвел тебя.

Так и случилось (более длинная пауза). Светлячок летел впереди и освещал своим фонариком дорогу Пухчо, а тот шел за ним (пауза). Но вдруг среди леса Пухчо услышал, что кто-то храпит. «Это кабан», — сказал он себе и весь задрожал от страха. Начал бежать изо всех сил. Домой он прибежал запыхавшись. Там его ждала взволнованная мама-зайка. Она дернула его за ухо и уложила спать. В наказание Пухчо три дня не выходил из дому.

Р у м е н. Зайчик Сивчо.

В молодой роще стоял маленький домик. В нем жил зайчик Сивчо со своей мамой.

Однажды Сивчо пошел на близкую полянку покушать сочной травки (произносит последнее слово удлинено).

— Не ходи далеко в лес, потому что там бродит главный и страшный волк, он может тебя разорвать, — сказала его мать.

— Хорошо, — ответил Сивчо и лакомо начал жевать молодую травку.

В лесу было очень приятно (пауза). Ручейки журчали, птички пели (пауза). Сивчо было очень весело. Но, от кустика к кусту, с полянки на полянку, он вошел в глубь леса. Прилетела откуда-то птичка, села на близкий кустик и зачирикала тревожным голосом:

— Сивчо, беги, спасайся, идет волк, он тебя съест.

Сивчо поднял голову и что увидел! В нескольких шагах от него — Кум-Волк (более длинная пауза). Глаза сверкают, зубы щелкают и каждый миг готов броситься на него (пауза). Сивчо испугался, задрожал, ноги его подкосились, а сердце забилось как барабан (повторяет выражение: «а сердце забилось как барабан»). Собрал свои силы и бросился бежать, а волк за ним. Сивчо еле добегал до дому, вошел внутрь и крепко запер дверь. Волк, разозлившись, ушел (длинная пауза).

С тех пор Сивчо никогда не уходил с полянки, пока не вырос большим, как его мама.

Результаты, полученные при четвертой проверке, свидетельствуют о росте умения использовать усвоенные способы словесного творчества. В рассказах детей чувствуется больший размах в создании сюжета, в придумывании интересных ситуаций. Творческое отношение к материалу проявляется и в умении дать более оригинальное развитие действия, используя интересные детали для характеристики героев и их отношений, в стремлении наглядно раскрыть образ героя («Обрадовался Ежко (улыбнулся до ушей и начал прыгать по свежей полянке» — Мая) или обстановку, в которой возникает и развивается действие, обрисовать красоту природы («На полянке росли красивые цветы. На них садились бабочки, жужжали трудолюбивые пчелки» — Зорница). В некоторых рассказах показано также влияние природы и

ее красоты на чувства и желания героя. («Дул легкий ветерок. Птички пели звонкими голосами, Сивушке очень приятно» — Мая.)

В начале экспериментального исследования, когда опыт детей был сравнительно невелик, а критическое отношение к своему творчеству было еще недостаточно развито, дети сразу же после постановки задачи выражали желание рассказывать. Сейчас, однако, каждый ребенок чувствует необходимость подумать над заданием, точнее представить себе героев, действие, обстановку.

Дети связывают уже отдельные элементы рассказа в единое целое, подчеркивают в нем главное, основное (Марио, Маргарита, Ния). Они становятся более требовательными к языку своего рассказа, стремятся к более ясному, более точному и образному выражению своих мыслей. «Он открыл маленькое окошко и высунул головку наружу. Тихий ветерок погладил его мягкую шубку. Пухчо стало очень приятно» (Марио). Сейчас дети рассказывают легче, с уверенностью в своих возможностях, с подчеркнутым чувством удовлетворения собой.

В детском рассказе появляются, хотя и очень элементарные и наивные, признаки художественности, формируются первые способы словесного творчества как эстетической деятельности.

Под влиянием целенаправленного руководства и художественной литературы предрасположенность детей к словесному творчеству постепенно развивается. Однако, независимо от одинаковых условий педагогического воздействия, способности к словесному творчеству не развиваются одинаково у каждого ребенка. Например, при второй и четвертой проверках более интенсивное развитие способностей можно отметить в рассказе у Марио и Зорницы, при второй и четвертой — у Майи и Румена, а при третьей и четвертой — у Нии и Маргариты.

В процессе формирования способностей детей к словесному творчеству большое значение имеет индивидуальность ребенка. Способности Марио, Нии и Маргариты к наблюдению, видению и чувствованию, к большому размаху в комбинировании и преобразовании материала раскрываются более динамично, достигают более высокой степени развития. Эти качества являются теми основными и необходимыми предпосылками, которые содействуют постепенному нарастанию активности детей в словесном творчестве.

Несмотря на то что рассказы некоторых детей по качеству эстетической деятельности находятся приблизительно на одинаковом уровне, по своему характеру они весьма различны. В этом проявляются особенности детской личности. Так, одни дети, у которых преобладают конкретность и образность мышления, стремятся к более наглядному, более образному изложению, к использованию выразительных художественных деталей. Повествуя о фактах и явлениях действительности, эти дети, как правило, идут от образа к сюжету. В языке их рассказа помимо простых словесно-логических средств есть и эпитеты, сравнения, метафоры (Марио, Ния, Мая). Другие большое внимание

обращают на логику повествования, на правильную и точную передачу мысли. При описании событий они руководствуются главным — логическими принципами развития действия, чему подчиняется и выбор выразительных средств (Маргарита). Третьи сочетают обе стороны, показывая в некоторых случаях перевес тех или иных компонентов (Румен, Зорница).

Материалы экспериментального исследования дают возможность отметить также некоторые индивидуальные различия и в творчестве тех детей, в деятельности которых преобладают наглядно-образные или словесно-логические компоненты мышления (Мая, Марио, Ния). Рассказ Марио отличается подчеркнутой впечатлительностью, полнотой, точностью, эмоциональностью восприятий, большей зоркостью и легкостью в восприятии деталей. В рассказе Маи есть чувства, настроения, эмоциональная насыщенность восприятий. Эстетические чувства передаются посредством образных описаний живых картин. Конечно, в некоторых случаях рассказ Маи лишен логичности, ясности сюжета. Во время выполнения поставленных творческих задач Мая подчеркивает не столько наличие конкретных представлений, сколько чувства и настроения, что, собственно, и придает ее описанию скорее эмоциональный, нежели образный характер.

Иначе построены рассказы Марио и Нии. Их изобразительность обеспечивается прежде всего описанием живых и ярких образов, причем факты и явления в рассказе Марио получают более эмоциональную окраску.

На занятиях с Нией мы постоянно убеждались в богатстве и яркости образов, сохранившихся в ее памяти. У нее много наблюдений, она знает даже привычки некоторых животных, особенности некоторых растений, цветов и пр. Рассказ ее отличается яркостью представлений, восприятий, образностью и логичностью. Однако свои чувства, свое отношение к героям, к тому или иному явлению она выражает очень сдержанно.

В зависимости от своих индивидуальных особенностей Ния, Марио и Мая различным образом использовали и средства выражения. Например, при создании образов и картин Марио и Ния стремятся к использованию эмоциональных и образных средств выразительности (эпитеты, сравнения, отчасти метафоры), тогда как Мая большее внимание уделяет таким средствам, которыми выражается прежде всего определенное эмоциональное состояние (метафоры, метафорические эпитеты).

Результаты экспериментального исследования позволяют утверждать, что индивидуальный подход к ребенку важен и необходим. Характер творческих задач, жизненный опыт и в особенности индивидуальные качества детской личности настойчиво требуют дифференциации педагогического руководства.

Индивидуальный подход может выражаться в самых разнообразных формах. В нем нуждаются не только те дети, у которых более огра-

ниченный опыт и возможности для такой деятельности, но и те, которые проявляют особый интерес и ярко выражают свои склонности к словесному творчеству. В соответствии с их возможностями и темпами развития их способностей детям ставят также и более сложные задачи, с тем чтобы не задерживать, но непрерывно стимулировать их художественное развитие. Конечно, делать это следует с большим педагогическим тактом и умением.

В процессе экспериментального исследования представлял интерес также и вопрос о подражании художественному образцу. В своем рассказе ребенок в той или иной степени подражает литературному творчеству взрослых. Иногда он сознательно заимствует некоторые языковые средства, чтобы рассказ стал лучше, интереснее, заимствует некоторые приемы писателя и пр. В начале нашего исследования подражание хорошему литературному произведению (в некоторых случаях использование эпизодов, выражений, языковых средств, которые произвели особое впечатление на ребенка и дольше сохранились в его сознании) считалось положительным фактором. Более того, с помощью различных методов мы направляли детей не только к осмысливанию, но и к сохранению слов, выражений, которыми автор характеризует то или иное явление, мы обращали внимание детей на некоторые приемы писателя, с помощью которых он раскрывает действие, выражает определенные чувства, отношения и пр. Такой подход к детям в процессе их подготовки к словесному творчеству был полезным и необходимым. Однако свести развитие детского творчества только лишь к подражанию литературному тексту и отказаться от стимулирования более высокой степени творческого использования усвоенного детьми опыта было бы неправильно, так как это ведет к подавлению и ограничению детской индивидуальности. Постепенное расширение художественного опыта, повышение внутренней активности ребенка в определенных условиях приучают его к большей самостоятельности, обеспечивают большую самобытность и оригинальность детского рассказа: на основании приобретенного опыта ребенок находит уже свой сюжет, свою форму. В этом смысле подражать хорошему литературному образцу при развитии детского словесного творчества полезно и необходимо, так как это при определенных условиях активизирует и направляет творческое развитие детской личности.

Полученные материалы экспериментального исследования подтверждают, что творческая активность детей развивается лучше всего под влиянием целенаправленного систематического руководства. Они убеждают нас в большом и благотворном влиянии художественной литературы на развитие и обогащение детского словесного творчества, в необходимости системного и целенаправленного воздействия средствами художественного слова на творческие проявления детской индивидуальности. Результаты исследования указывают на необходимость использовать интересные и разнообразные методы эмоциональной и творческой активизации ребенка при развитии его литературных спо-

способностей / показывают зависимость качественного роста творческой активности от индивидуальных особенностей детей.

Результаты экспериментального исследования убеждают нас в том, что развитие способностей детей к словесному творчеству под воздействием художественного слова оказывает благотворное влияние на развитие личности ребенка в целом. Проявляется новый качественный рост, повышается внутренняя активность личности. Эта деятельность обогащает и развивает мысль, делает ее более логичной и более образной, а речь — более точной и живой. Она требует большей активности и воли в преодолении трудностей, в разрешении поставленных задач, дает больший размах воображению, развивает наблюдательность, память, способность оценивать явления окружающей действительности.

Словесное творчество обогащает жизнь ребенка новыми переживаниями и чувствами: преодолев трудности, ребенок испытывает удовлетворение, его радует достигнутый результат — своим рассказом он доставил удовольствие другим. Это порождает у детей новые желания, пробуждает новые стремления к более полному, творческому выражению чувств, мыслей и настроений, способствует всестороннему и гармоническому развитию детской индивидуальности, формированию поистине творческой личности.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. Апрель — август 1844 г. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956.
- Энгельс Ф. Диалектика природы. Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч. Изд. 2-е, т. 20. М., Госполитиздат.
- Ленин В. И. Партийная организация и партийная литература. Полн. собр. соч., т. 5.
- Ленин В. И. О пролетарской культуре. Полн. собр. соч., т. 41.
- Ленин В. И. Лев Толстой, как зеркало русской революции. Полн. собр. соч., т. 17.
- Ленин В. И. Л. Н. Толстой и его эпоха. Полн. собр. соч., т. 20.
- Ленин В. И. Заключительное слово по политическому отчету ЦК РКП(б) на II съезде РКП(б), 28 марта 1922 г. Полн. собр. соч., т. 45.
- Ленин В. И. Евгений Поттье. Полн. собр. соч., т. 22.
- Ленин В. И. Развитие рабочих хоров в Германии. Полн. собр. соч., т. 22.
- Крупская Н. К. Об искусстве и литературе. Статьи, письма, высказывания. М.—Л., «Искусство», 1963.
- Крупская Н. К. О задачах художественного воспитания. Избр. пед. произв. Изд. 2-е. М., «Просвещение», 1968.
- Крупская Н. К. Что нравилось Ильичу из художественной литературы. Сб. «Воспоминания родных о В. И. Ленине». М., Госполитиздат, 1955.
- Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности. Сб. «Проблемы способностей». Отв. ред. В. Н. Мясищев. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Атанасова С. О певческих возможностях детей от одного года до трех лет. Тезисы. Вторая научная конференция по вопросам развития слуха и голоса у детей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1965.
- Аникин В. П. Русская народная сказка. Пособие для учителей. М., Учпедгиз, 1959.
- Его же. Фольклор как коллективное творчество народа. Учебное пособие по спецкурсу для студентов — заочников филол. факультетов, гос. ун-тов. М., Изд-во МГУ, 1969.
- Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ред. и вступит. статья Е. Орловой, М. — Л., «Музыка», 1965.
- Бабаджан Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. М., «Просвещение», 1967.
- Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М., «Новая Москва», 1925.
- Белашова Е. Ф. Развивать чувство прекрасного. «Творчество», 1960, № 10.
- Беляева О. Опыт проведения драматизации сказки в детском саду. «Дошкольное воспитание», 1936, № 2.

- Беркман Т. Л.* Исполнительское творчество в художественном воспитании детей. «Известия АПН РСФСР», вып. 11. М., 1947.
- Бехтерев В. М.* Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. СПб., тип. П. П. Сойкина, 1910.
- Бибанова Е. Г.* Труд и творчество в раннем детстве. М., Гослитиздат, 1927.
- Блонский П. П.* Избранные психологические произведения. М., «Просвещение», 1964.
- Его же.* Возрастные особенности детей. Избр. пед. произв. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Ветлугина Н. А.* Всестороннее развитие личности и музыкальное воспитание в детских садах. «IX Международная конференция по музыкальному воспитанию детей и юношества», М., 1970 (ротапринт).
- Ее же.* Музыкальное воспитание и развитие ребенка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1967.
- Ее же.* Музыкальное развитие ребенка. М., «Просвещение», 1968.
- Ее же.* О международной конференции по музыкальному воспитанию детей и юношества (ИСМЕ). «Дошкольное воспитание», 1970, № 11.
- Вентцель К. Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Изд. 4-е, испр. и доп. Пб.-М., «Голос труда», 1923.
- Волкова А. А.* Рисование в младшей группе детского сада. М., Учпедгиз, 1952.
- Волков Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- «Вопросы музыки в школе». Сборник статей под ред. Игоря Глебова. Л., «Брокгауз—Ефрон», 1926.
- «Вопросы педагогики раннего детства». Под ред. Н. М. Аксариной и Е. И. Радиной. М., «Просвещение», 1964.
- «Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях». Под ред. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной. Изд. 3-е. М., Медгиз, 1960.
- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в школьном возрасте. М.—Л., Госиздат, 1930.
- Его же.* Лекции по психологии. Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Б. М. Теплова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Его же.* Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е. М., «Просвещение», 1967.
- Его же.* Психология искусства. Общ. ред. Вяч. Иванова. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Просвещение», 1968.
- Гарбер Л. А.* Начальная стадия развития музыкальных способностей. Сб. «Проблемы способностей». Общ. ред. В. Н. Мясищева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Генов Г. В.* Театр для малышей. М., «Просвещение», 1968.
- Глебов И.* О Музыкально-творческих навыках у детей. Сб. «Вопросы музыки в школе». Л., «Брокгауз—Ефрон», 1926.
- Горький М. В. И. Ленин.* М., Политиздат, 1968.
- Его же.* Разрушение личности. Собр. соч. в 30 томах, т. 24, Гослитиздат, 1953.
- Его же.* О сказках. Там же, т. 27.
- Гусев В. Е.* Психология коллективного творчества. В кн. «Содружество наук и тайны творчества». Под ред. Б. С. Мейлаха. М., «Искусство», 1968.
- Дзержинская И. Л.* Способность восприятия музыки у дошкольников. «Известия АПН РСФСР», вып. 100. М., 1959.
- Дзержинская И. Л.* Педагогические условия музыкально-сенсорного воспитания детей 2—5 лет. Тезисы. Вторая научная конференция по вопросам развития музыкального слуха и певческого голоса у детей. М., Изд. АПН РСФСР, 1965.
- Дмитриева Н. А.* Изображение и слово. М., «Искусство», 1962.

- Езикеева В. А.* Развитие способности художественного восприятия у дошкольников. «Известия АПН РСФСР», вып. 100. М., 1959.
- Жуковская Р. И.* Воспитание ребенка в игре. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Ее же.* Чтение книги в детском саду. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1955.
- Загоровский П.* О детском музыкальном творчестве. «Дошкольное воспитание», 1935, № 3.
- Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Его же.* Психология восприятия ребенком — дошкольником литературного произведения. Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., Учпедгиз, 1949.
- Игнатъев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. Изд. 2-е, доп. М., Учпедгиз, 1961.
- Кириенко В. И.* Целостность восприятия и художественные способности. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
- Кантор К.* Эстетическое воспитание и творчество. Сб. «Искусство и коммунистическое воспитание». М., «Искусство», 1966.
- Караманенко Т. Н.* Кукольный театр в детском саду. М., Учпедгиз, 1960.
- Карпинская Н. С.* Искусство слова как средство художественного воспитания детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы эстетического воспитания в детском саду». М., Учпедгиз, 1960.
- Ее же.* Развитие художественных способностей дошкольника в процессе игры-драматизации. «Известия АПН РСФСР», вып. 100. М., 1959.
- Ее же.* Художественное слово как средство воздействия на развитие речи у детей второго года жизни. В кн. «Вопросы педагогики раннего детства». Под ред. Н. М. Аксариной и Е. И. Радиной. М., «Просвещение», 1964.
- Казакова Т. Г.* Рисуют младшие дошкольники. М., «Просвещение», 1971.
- Катинене А.* Пути и средства формирования интереса к песне у детей дошкольного возраста. Сб. «Эстетическое воспитание студентов дошкольных факультетов вузов и педучилищ». К Всероссийской научной конференции по вопросам эстетического воспитания в высших и средних педагогических учебных заведениях (февраль 1970). Вып. 2. М., 1970 (ротапринт).
- Киященко Н. И.* Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. М., «Просвещение». 1971.
- Козырева С. П.* Отражение музыкальных образов в детских рисунках. Сб. «Эстетическое воспитание студентов дошкольных факультетов вузов и педучилищ». К Всероссийской научной конференции по вопросам эстетического воспитания в высших и средних педагогических учебных заведениях (февраль 1970). Вып. 2. М., 1970 (ротапринт).
- Комарова Т. С.* Формирование графических навыков у дошкольников. М., «Просвещение», 1970.
- Касаткин Н. И.* Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., Медгиз, 1951.
- Ковалев А. Г.* К вопросу о структуре способностей к изобразительной деятельности. Сб. «Проблемы способностей». Отв. ред. В. Н. Мясищев. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Его же.* О стадиях подражательной деятельности ребенка. Сб. «Вопросы психологии личности». Под ред. Е. И. Игнатъева. М., Учпедгиз, 1960.
- Ладыгина-Котс Н. Н.* Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., Гос. Дарвиновский музей, 1935.
- Люблинская А. А.* Очерки психического развития ребенка. Изд. 2-е, переработ. М., «Просвещение», 1965.

- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Мысль», 1965.
- Его же.* Психологические основы дошкольной игры. Сб. «Проблемы развития психики». М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Левитов Н. Д.* Вопросы психологии характера. Изд. 2-е, испр. и доп. М., Учпедгиз, 1956.
- Его же.* Проблема экспериментального изучения способностей. Сб. «Проблемы способностей». Отв. ред. В. Н. Мясищев. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Макаренко А. С.* Соч. в 7 т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Маршак С. Я.* Воспитание словом. Статьи, заметки, воспоминания. М., «Сов. писатель», 1964.
- Его же.* Письма. «Вопросы литературы», 1966, № 9.
- Марков М. Е.* О некоторых закономерностях эстетической деятельности. Сб. «Вопросы эстетики». Вып. 1. М., «Искусство», 1958.
- Михайловская Н. М.* В плену догм. М., «Советская музыка», 1965, № 9.
- Менджерицкая Д. В.* Сказки и рассказы в играх детей. «Дошкольное воспитание», 1940, № 2—3.
- Мясищев В. Н.* О связи склонностей и способностей. Сб. «Склонности и способности». Общ. ред. В. Н. Мясищева. Л., Изд-во Ленинградского педагогического ин-та, 1962.
- Пантелеев Г. Н.* Декоративно-оформительское искусство в эстетическом воспитании старших дошкольников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (Приобщение детей к оформлению праздников.) М., 1970.
- Пантелеева Л. В.* Развитие чувства цвета у детей 5—7 лет. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1970.
- Пеньевская Л. А.* Обучение родному языку. Сб. «Вопросы обучения в детском саду». Под ред. А. П. Усовой. М., Изд-во АПН РСФСР, 1952.
- Ее же.* Рассказывание детей как средство обучения связной речи. Сб. «Обучение в детском саду». Под ред. А. П. Усовой. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- Пономарев Я. А.* Психика и интуиция. М., Политиздат, 1937.
- Его же.* Психология творческого мышления. Под ред. А. Н. Леонтьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Просецкий В. А.* Вопросы психологии подражания. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- «Психология личности и деятельности дошкольника». Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., «Просвещение», 1965.
- «Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов». Под ред. и с предисл. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., «Просвещение», 1964.
- Разумный В. А.* О сущности и методах эстетического воспитания. Сб. «Эстетика и человек». Материалы теоретической конференции. М., 1967.
- Его же.* Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. М., «Мысль», 1969.
- Розенблит А. Г.* Игры с художественным содержанием. Сб. «Эстетическое воспитание детей в игре» (из опыта работы детских садов Ленинграда). М., Учпедгиз, 1963.
- Рошаль Г. Л.* Театр в жизни. Сб. «Эстетическое воспитание в семье». М., «Искусство», 1963.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1946.
- «Русское народное поэтическое творчество». Учебное пособие для педагогических институтов. Под ред. А. М. Новиковой и А. В. Кокорева. М., «Высшая школа», 1969.

- Рыбакова М. М.* Начальные формы творческого воображения детей дошкольного возраста на основе изучения детского словесного творчества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии). М., 1952.
- Рыбалко Е. Ф.* О проявлениях способностей у детей в дошкольном возрасте. Сб. «Проблемы способностей». М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Сакулина Н. П.* Рисование в дошкольном детстве. М., «Просвещение», 1965.
- Ее же.* Развитие способностей к рисованию у дошкольников. «Известия АПН РСФСР», вып. 100, М., 1959.
- Ее же.* Рисование в дошкольном детстве. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1967.
- Сеченов И. М.* Кому и как разрабатывать психологию? *И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. В. Введенский.* «Физиология нервной системы». Избр. труды. Вып. 1. Под общ. ред. К. М. Быкова. М., Медгиз, 1952.
- Седлачкова Е.* Развитие музыкальности в процессе формирования голоса и речи у грудных и детей младшего дошкольного возраста. Тезисы. Вторая научная конференция по вопросам развития музыкального слуха и певческого голоса детей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1965.
- «Система эстетического воспитания в детском саду». Под общ. ред. Н. А. Ветлугиной. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- «Симпозиум по комплексному изучению художественного творчества». Л., 1963.
- «Способности и интересы». Под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Стоковский Леопольд.* Музыка для всех нас. М., «Советский композитор», 1963.
- Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, «Радянська школа», 1969.
- Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания. «Известия АПН РСФСР», вып. 11. М.-Л., 1947.
- Его же.* Психология музыкальных способностей. Сб. «Проблемы индивидуальных различий». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Тихеева Е. И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Изд. 3-е, испр. и доп. М., «Просвещение», 1967.
- Толстой Л. Н.* Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. Пед. соч. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1953.
- Толстой Л. Н.* Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? Пед. соч. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1953.
- Усова А. П.* Русское народное творчество в детском саду. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., Учпедгиз, 1961.
- Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М., Учпедгиз, 1954.
- Федяевская В. М.* Что и как рассказывать и читать дошкольникам. Изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1955.
- Фигурин Н. Л. и Денисова М. П.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. Под ред. чл. кор. АМН СССР проф. И. М. Щелованова и И. М. Аксариной. М., Медгиз, 1949.
- Флерина Е. А.* Детский рисунок. М., «Новая Москва», 1924.
- Ее же.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М., Учпедгиз, 1956.
- Ее же.* Эстетическое воспитание дошкольника. Под ред. В. Н. Шацкой. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Фомичев А. П. Н. К.* Крупская об эстетическом воспитании. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Халезова Н. Б.* Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста при обучении лепке. Сб. «Эстетическое воспитание студентов дошкольных факультетов вузов и педучилищ». Вып. 2. М., 1970 (роталпринт).

- Чуковский К. И.* От двух до пяти. Изд. 19-е. М., «Просвещение», 1966.
- Швыдкая-Эйсмонт Н.* Эстетическое воспитание в игре. М., Учпедгиз, 1963.
- Ширяева В. Г.* Детское творчество в театральном искусстве. «Известия АПН РСФСР», вып. 11. М., 1947.
- Шибицкая А. Е.* Влияние русского фольклора на детское словесное творчество. Сб. «Эстетическое воспитание студентов дошкольных факультетов вузов и педучилищ». Вып. 2. М., 1970 (ротапринт).
- Щелованов Н. М.* Физиологическое обоснование воспитания детей раннего возраста. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции по воспитанию детей в яслях и домах ребенка. М., Медгиз, 1958.
- Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы игры дошкольника. «Дошкольное воспитание», 1947, № 11.
- Юзовский Ю. И.* В гостях у детей. В кн. «Зачем люди ходят в театр». М., «Искусство», 1964.
- Юсов Б. П.* Проблема творчества в американской теории художественного воспитания. Сб. «Искусство и дети». Эстетическое воспитание за рубежом. Редактор-составитель В. Шестаков. М., «Искусство», 1968.
- Ягункова Н.* Не саморазвитие, а воспитание. «Детская литература», 1967, № 12.
- Якобсон П. М.* Проблемы психологии эмоций. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Barcan M.* Through Art to Creativity. Art in the Elementary School Program. Boston, 1960.
- Brule H.* Les moins de Hans a l'école maternelle. Paris, 1970.
- «Children, the Music. (Kindergarten, grades 1—6)». Bureau of Elementary Curriculum Development. New York State Education Department, 1953.
- Compagnon G. Germaine et Thomet M.* Education du sens rythmique. Paris, 1968.
- Legaspi de Artimendi Alcira.* Algunos problemas de la Education Musical de los preescolares. Montevideo, 1970.
- Marsel James L.* Music Education Principles and Programmes. New York, 1956.
- Arndt M.* Das Bilderbuch als Künstlerisches Mittel der sozialistischen Erziehung. Berlin, 1963.
- Music in American Education, ed. by Hasel Nohaves Morgan. Music Educators National Conference. 1955.
- «Musik im Kindergarten». Herausgegeben von Siegfried, Bimberg. Berlin, 1965.
- Willems E.* Les bases psychologiques de l'éducation musicale. Preses Universitaires de France. Paris, 1956.
- Jefferson Blanche.* Teaching Art to Children. The Values of Creative Expression. Boston, 1959.
- Leopold Margnerite.* L'éducation manuelle de deux a huit ans. Paris, 1968.
- Capabo—Cone—Madeline.* A sensory-Motor Approach to music Learning. New-York, 1969.



ПРИЛОЖЕНИЕ.



ПРИЛОЖЕНИЕ К РАЗДЕЛУ II

ИСТОЧНИКОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ
ЯВЛЯЕТСЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ. В РИСУНКАХ
ОТРАЖАЮТСЯ ПРИРОДА, ЯВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ.





*«Ленинград. Адмиралтейство».
Рис. Нины В. 6 лет 3 мес.*

*«Салют над Кремлем».
Рис. Вовы Р. 6 лет.*

*«Таллин. Башня Длинный Герман».
Рис. Юры Л. 6 лет.*

*«Баку. Бухта Ильича».
Рис. Миши И. 6 лет 4 мес.*



«Мы гуляем». Рис. Ани Т. 6 лет.

*«Моя мама — певица».
Рис. Оли Д. 6 лет 5 мес.*





*«Город зимой».
Рис. Коли В.
6 лет 8 мес.*

«Моя мама — колхозница».
Рис. Тани О. 6 лет.





«Радуга». Рис. Регины К. 6 лет 8 мес.



«Храбрый петух». Рис. Тамары Л. 6 лет 5 мес.



«Мы живем на Севере». Рис. Саши А. 6 лет 3 мес.



«Ледокол». Рис. Саши К. 6 лет 1 мес.

ДЕТИ РИСУЮТ НА ТЕМЫ ЛИТЕРАТУРНЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ



Рис. Любы Н.
(6 лет. 4 мес.)
к сказке
«Гуси-лебеди».

Рис. Саши Д. (6 лет 8 мес.)
к сказке А. С. Пушкина
«Сказка о мертвой царевне
и семи богатырях».



Рис. Валерия С. (6 лет 2 мес.)
к сказке «Снегурочка».



ПРИЛОЖЕНИЕ К РАЗДЕЛУ III

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА В РИСУНКАХ.

I этап

ОВЛАДЕНИЕ СПОСОБОМ РИТМИЧЕСКОГО НАНЕСЕНИЯ ШТРИХОВ, МАЗКОВ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ДОСТУПНЫХ ЯВЛЕНИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.

Самостоятельное выполнение детьми действий изобразительного характера после показа экспериментатора.

В процессе рисования дети напевают «Топ-топ...» и с интересом располагают мазки на своей дорожке. Каждый увлечен процессом рисования.



«Топ-топ-топ» — продолжают дети наносить мазки. Кисточка доходит до края и вновь возвращается на дорожку.



Теперь и Саше интересно посмотреть рисунок Тани. «А моя дорожка вот какая!» — показывает Таня свой рисунок.

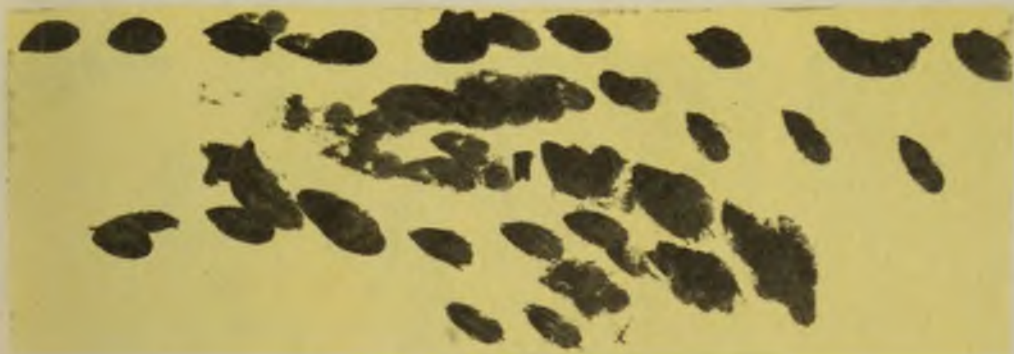


«Колобок катится по дорожке».
Рис. Коли М. 2 г. 10 мес.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ВЫПОЛНЕНИЕ ЗАДАНИЯ ДЕТЬМИ 3—4 ЛЕТ.
НАНЕСЕНИЕ МАЗКОВ НА УДЛИНЕННУЮ ПОЛОСУ БУМАГИ.

Сотворчество педагога с детьми 2 лет.

Педагог создает панораму леса, дети затем рисуют следы зверей.



Зашагали ножки «топ-топ-топ». Рис. Коли Р. 1 г. 11 мес.



Рис. Тани С. 2 г. 6 мес.



*«Звери ходят
по лесу».*

*Рис. Вити Л.
3 г. 6 мес.*

*Рис. Тани С.
4 г. 5 мес.*





Ритм мазков
передает динамику
явления —
вышло солнышко,
и сосульки
начали таять...

«Сосульки
кап-кап-кап...»
Рис. Иры К.
3 г. 5 мес.



«В окнах домов
зажглись огоньки»
Рис. Оксаны М.
3 г. 2 мес.



*«Как темно,
зажжем огоньки»,
Рис. Саши С.
2 г. 8 мес.*

II этап
ПЕРЕДАЧА КОНТРАСТНЫМИ ЦВЕТНЫМИ ПЯТНАМИ
ЯВЛЕНИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.



«Светит солнышко в окошко».
Рис. Ильгиза К. 2 г. 10 мес.



«Разноцветные огни».
Рис. Димы Л.
3 г. 2 мес.

III этап
ОБЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЛИНЕЙНОГО ПОСТРОЕНИЯ.



«Травушка-муравушка».
Рис. Тани А. 2 г. 10 мес.



*«Рыбки плавают в водице».
Рис. Андрея И. 2 г. 11 мес*



«Рыбки в аквариуме». Рис. Иры Л. 3 г.

**ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В РИСУНКАХ ДЕТЕИ.**

Рисование по сказке Э. Топелиуса «Сампо-лопаренок». Показ иллюстраций помог детям передать краски северного сияния.



Иллюстрация худ.
А. Якобсона к книге
Э. Топелиуса
«Сампо-лопаренок».

Рис. Сережи В. 6 лет 3 мес.



Рис. Оли А. 6 лет 5 мес.





Иллюстрация
худ. В. Лебедева
к книге С. Маршака
«Разноцветная книга».

Рисование на тему
«Город вечером».
Показ иллюстраций
повлиял на
нахождение детьми
цветового колорита
вечернего города.

Рис. Алеси С. 6 лет 7 мес.



Рис. Коли Р. 6 лет 2 мес





Рисование на тему
«Город в тумане».

Иллюстрация
худ. В. Андриенкова
к книге Л. Яхнина
«Мой город».

Показ иллюстраций
художника
В. Андриенкова
к книге Л. Яхнина
«Мой город».
В рисунках детей
сохранены характерные
для данного образа
цветовые сочетания.



Рис. Саши К.
6 лет.



Иллюстрация
худ. Н. Мунца
к книге
В. Воробьева
«Как Дед Мороз
парад принимал».

Рисование по сказке В. Воробьева «Как
Дед Мороз парад принимал» после про-
смotra иллюстраций.

Рис. Саши Б. 6 лет 10 мес.



Рис. Андрея В. 6 лет 5 мес.



ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ПЕРВОНАЧАЛЬНЫМ МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОЯВЛЕНИЯМ.

I этап

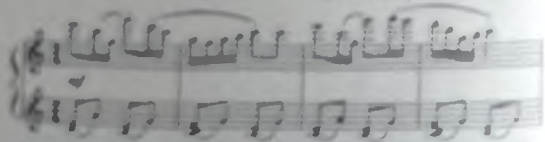
В связи с различными по характеру музыкальными образами у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость на

настроение песни. Музыкальные образы вызывают у детей различные переживания: радость, сочувствие и т. д. Эти чувства у младших дошкольников закрепляются в простейших действиях.



«Пальчики пляшут».

Музыка А. АЛЕКСАНДРОВА

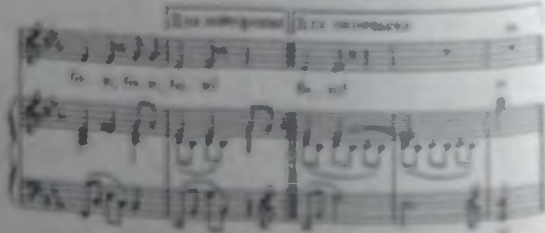
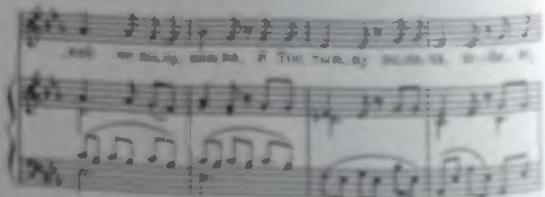
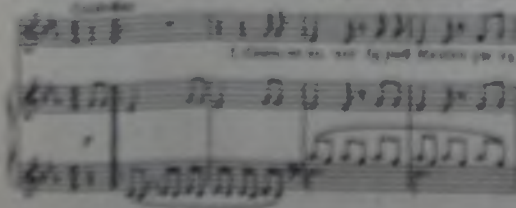


Ребенок постарше может имитировать пальчики в соответствии с развитием сюжета.

СПИ, МОЯ МИШКА

С. В. Школьников

Музыка С. ШКОЛЬНИКОВА





II этап

Формирование предпосылок к первоначальным музыкально-творческим проявлениям связано с усвоением способов применения отдельных выразительных средств.

В игровых ситуациях дети должны использовать звукоподражания, импровизировать певческие интонации.



«Куручка зовет цыплят».

Музыкальная запись для трех детей:

ФЕДЯ
Ко-ко-ко-ко!

ИГОРЬ
Ко-ко-ко, ко-ко-ко!

ВАЛЯ
Ко-ко-ко-ко-ко!

КОЛЫБЕЛЬНЫЕ.

СЕРЕЖА
Ба-ю, ба-ю, ба-ю, бай.

АНДРЕЙ
Ба-ю, бай, ба-ю, бай, ба-ю, бай, ба-ю, бай.

ИРА
Ба-ю, ба-юш-ки, ба-ю.



МАРШИ.

ОЛЕСЯ
Все впе-ред, все впе-ред, все впе-ред.

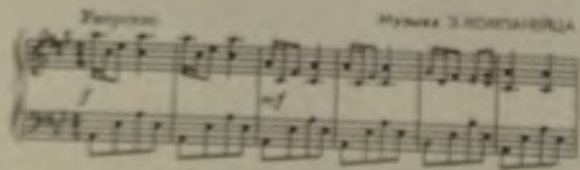
МАРИНА
Все впе-ред, все впе-ред, на-ша ку-кол-ка и-дет.

ВАЛЯ
Все впе-ред, все впе-ред, на-ша ку-кол-ка и-дет.

Передача ритма в движении под музыку — одно из средств воплощения игрового образа.



«Поезд идет».





«Лошадки скачут».

Умеренно Музыка Н. ПОТОНОВСКОГО

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ПЕСЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ.

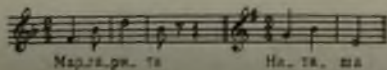
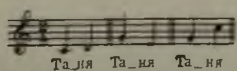
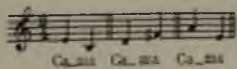
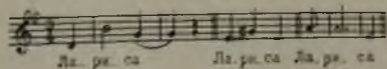
I этап

Детское песенное творчество формируется поэтапно. На первом этапе дети импровизируют интонации своих имен, поют мелодии без слов.

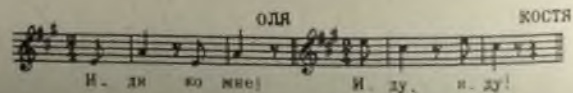
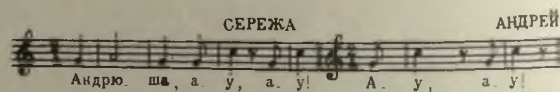
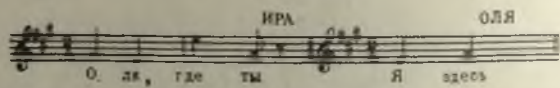


О переживании ребенка в связи с импровизацией песен различного характера можно судить по выражению его лица.

Напевание детьми своих имен.



Импровизация интонаций.



Музыкальный образец

ИГРАЙ, СВЕРЧОК!

Слова Ю. ОСТРОВСКОГО

Музыка Т. ЛОМОВОЙ

Весело

Возьми-ка скрипку

и смычок и играй нам полечку сверчок. ля-ля-ля-ля ля ля ля ля

ля ля ля ля ля!

Поет воспитатель.

ВОСПИТАТЕЛЬ

Возьми-ка скрипку и смычок, играй нам полечку, сверчок!

Импровизации детей.

АНДРЮША

ля-ля...

НАТАША

ля-ля...

II этап

Музыкальные вопросы и ответы.
На втором этапе педагог задает музыкаль-
ный «вопрос», а ребенок импровизиру-
ет «ответ».

Музыкальный образец.

ЧТО ТЫ ХОЧЕШЬ, КОШЕЧКА?

Слова А. ШИБИЦКОЙ

Музыка Г. ЗИНГЕРА

Сложно

1. Что ты хо. чешь,
кошечка? Ма. лочка не. мно. жечко.

Для окончания

Поет воспитатель.

ВОСПИТАТЕЛЬ

1. Что ты хо. чешь ко. шеч. ка?
2. Что ж ты ста. ла груст. на. я?
3. Что ж ты хо. чешь ко. шеч. ка?
4. Что ж ты нос по. ве. си. ла?

Импровизации детей.

ОЛЕГ

1. Мо. лоч. ка не. мно. жеч. ко.
2. Мо. ло. ко не. вкус. но. е.

АНДРЮША

1. Мо. лоч. ка не. мно. жеч. ко.
4. И от них не. ве. се. ло.

КОЛЯ

3. Сли. во. чек не. мно. жеч. ко.
4. И от них не. ве. се. ло.

ИРА

3. Сли. во. чек не. мно. жеч. ко.
4. И от них не. ве. се. ло.

НАТАША

2. Мо. ло. ко не. вкус. но. е.
3. Сли. во. чек не. мно. жеч. ко.

ЮРА

2. Мо. ло. ко не. вкус. но. е.
3. Сли. во. чек не. мно. жеч. ко.

III этап

Сочинение попевок контрастного характера.

На третьем этапе дети импровизируют простейшие попевки контрастного характера на заданный текст по образцу.

Музыкальный образец.

ВЕСНОЙ

Слова А. ШИБИЦКОЙ

Музыка Г. ЗИНГЕРА

Оживляется
Ве. сен. ний день зве. нит!

Встре. чай, скво. рец ле. тит!

Импровизации детей.

ИРА
Ве. сен. ний день зве. нит, / встре. чай, скво. рец ле. тит!

ЛЕНА
Ве. сен. ний день зве. нит. / Встре. чай, скво. рец ле. тит!

ЮРА
Ве. сен. ний день зве. нит. / Встре. чай, скво. рец ле. тит!

Музыкальный образец.

ОСЕНЬЮ

Слова А. ШИБИЦКОЙ

Музыка Г. ЗИНГЕРА

Умеренно

У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся
с ни. ми жаль.

1. 12.

Detailed description: This is a musical score for a song. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Умеренно' (Moderato). The lyrics are: 'У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.' There are two endings, labeled '1.' and '12.'. The piano part consists of chords and moving lines in both hands.

Импровизации детей.

АЛЕША

У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.

Detailed description: A single line of musical notation representing a child's improvisation. The lyrics are: 'У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.'

РОЗА

У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.

Detailed description: A single line of musical notation representing a child's improvisation. The lyrics are: 'У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.'

АНДРЕЙ

У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.

Detailed description: A single line of musical notation representing a child's improvisation. The lyrics are: 'У ле. та. ют пти. цы в даль, рас. ста. вать. ся с ни. ми жаль.'

Музыкальный образец.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ

Слова А. ШИБИЦКОЙ

Музыка В. АГАФОННИКОВА

Неторопливо

Спят и тра. вы и цве. ты, ба. ю, ба. ю,
спя. ти.

Detailed description: This is a musical score for a lullaby. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Неторопливо' (Ad libitum). The lyrics are: 'Спят и тра. вы и цве. ты, ба. ю, ба. ю, спя. ти.' The piano part consists of chords and moving lines in both hands.

Импровизации детей.

АНЯ

Спят и тра. вы и цве. ты, ба. ю, ба. ю. спи и ты

ИРА

Спят и тра. вы и цве. ты, ба. ю, ба. ю, спи и ты

Музыкальный образец.

МАРШ

Слова А. ШИБИЦКОЙ

Музыка В. АГАФОННИКОВА

В темпе марша

Мы и. дем,

креп.че шаг. Мы не. сем крас.ный флаг.

f

Импровизации детей.

ИРА

Мы и. дем, креп.че шаг. Мы не. сем крас.ный флаг.

ТАНЯ

Мы и. дем, креп.че шаг. Мы не. сем крас.ный флаг.

ОЛЯ

Мы и. дем, твёр.же шаг. Мы не. сем крас.ный флаг.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОГО ТВОРЧЕСТВА.

I этап

Формирование музыкально-игрового образа отдельных персонажей.

Создание под музыку образов бабушки, дедушки, мальчиков, девочек.



«...так бабуси пляшут».

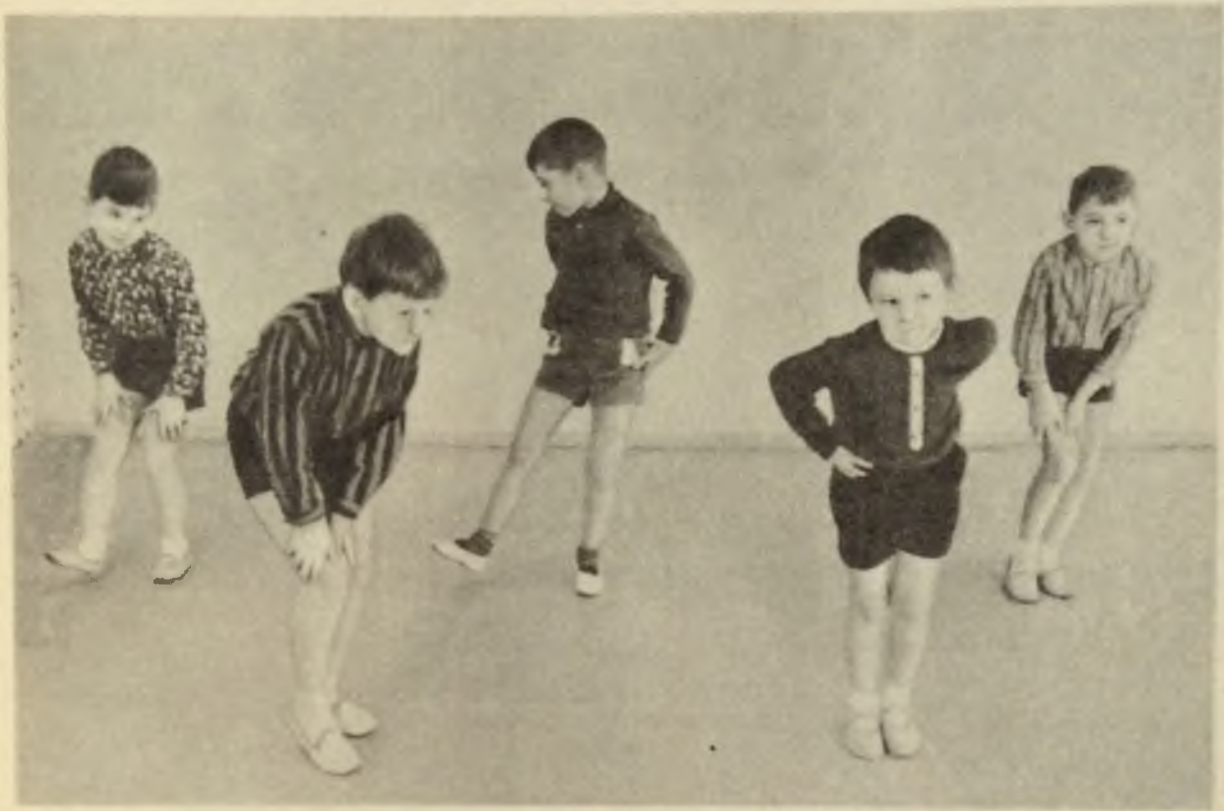
ВСЕМ, НАДЮША, РАССКАЖИ (бел. нар. песня)

Пер. Н. НАЙДЕНОВОЙ

Подвижно, весело

Обр. ПОЛОНСКОГО

расскажи, да проворней покажи, как бабуся пляшут.



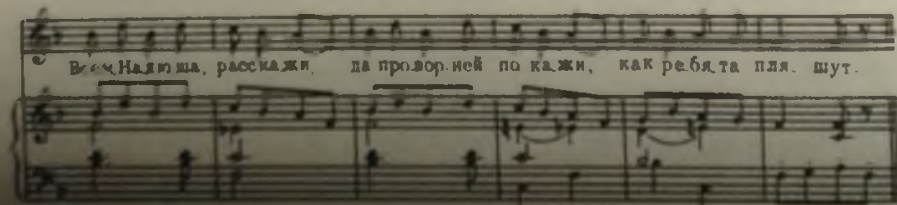
«...так дедуси пляшут».

Музыкальная запись с нотами и русскими словами:

Всем Мадюша, расскажи, да проворней покажи, как дедуси пляшут.



«...так мальчишки пляшут».





«...так подружки пляшут».

Всем, На.дю.ша, рас.ска.жи, да про.зор.ней по.ка.жи, как по.дру.жки пля.шут.

II этап

Музыкально-игровой образ в развитии.

Музыкальный образец.

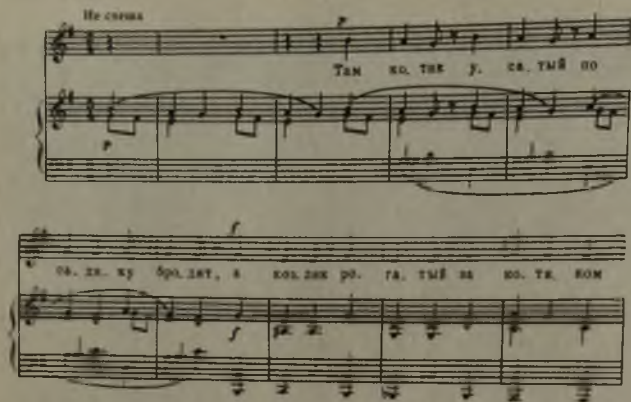
КОТИК И КОЗЛИК

Слова В. ЖУКОВСКОГО

Музыка Е. ТИЛИЧЕВОЙ

Музыкальный образец с нотами и текстом:

Не слыша
Там ко. тик у. са. тик по
са. га. ку бродит, а козлик ро. га. тик за но. та. ком



хо. дит. И ла. поч. кой ко. тик до. ма. дит свой
ро. тик, а коз. лик се. до. ю тря. сет бо. ро. до. ю.

The image shows a musical score for a song. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: "хо. дит. И ла. поч. кой ко. тик до. ма. дит свой". The second system also has a vocal line and piano accompaniment. The lyrics are: "ро. тик, а коз. лик се. до. ю тря. сет бо. ро. до. ю." The music is written in a standard staff notation with a treble clef and a key signature of one flat.



III этап

Композиционное построение детьми музыкальной игры.

Музыкальный образец.

ПОМОГИТЕ

Перевод с чешского С. МАРШАКА

Музыка Е. ТИЛИЧЕВОЙ

Музыкальный образец с нотами и текстом:

Медленно, тяжело

Му. равьиш.ка в ча. ще, дуб та.же.лый

f Живо

та. щит. Эй, то. ва. ри. щя-друзь. я, вы. ру.

чай.те му. ра. вья! Ко. ли нет е. му под. мо. ги-му. ра.


вей про.тя, нет мо. ги. Вы. ру. чай.те му. ра. вья!

«Муравьишка в чаще дуб тяжелый тащит...»



«Эй, товарищи, друзья, выручайте муравья!»





ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
-----------------------	---

Раздел первый

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА РЕБЕНКА

<i>Глава 1.</i> Основные проблемы художественного творчества детей. <i>Н. А. Ветлугина</i>	7
<i>Глава 2.</i> Художественный образ и детское творчество. <i>Н. А. Ветлугина</i>	22
<i>Глава 3.</i> Развитие художественного творчества детей. <i>Н. А. Ветлугина</i>	37

Раздел второй

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕТСКОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Глава 1.</i> Возникновение образного начала в рисунках. <i>Т. Г. Казакова</i>	51
<i>Глава 2.</i> Образная выразительность в рисунках детей старшего дошкольного возраста. <i>В. А. Езикеева</i>	60
<i>Глава 3.</i> Самостоятельность и подражательность в простейших музыкальных импровизациях. <i>И. Л. Держинская</i>	70
<i>Глава 4.</i> Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх. <i>Л. С. Фурмина</i>	87
<i>Глава 5.</i> Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми. <i>А. Е. Шибицкая</i>	99
<i>Глава 6.</i> О словесном творчестве детей. <i>О. С. Ушакова</i>	111

Раздел третий

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Глава 1. Творческие задания на занятиях по рисованию с младшими дошкольниками. <i>Т. Г. Казакова</i>	117
Глава 2. Влияние изобразительного искусства на развитие творчества в рисунках детей старшего дошкольного возраста. <i>В. А. Езикеева</i>	131
Глава 3. Формирование предпосылок к первоначальным музыкально-творческим проявлениям. <i>И. Л. Держимская</i>	153
Глава 4. Влияние музыкально-игрового фольклора на детское творчество. <i>Р. Н. Плавник</i>	174
Глава 5. Индивидуальное и типичное в музыкальном творчестве детей. <i>Н. А. Ветлугина</i>	185
Глава 6. Динамика развития детского словесного творчества. <i>С. К. Алексеева</i>	209
Библиография	227
Приложение ко второму разделу	234
Приложение к третьему разделу	245



ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО
И РЕБЕНОК

Под редакцией
Натальи Алексеевны Ветлугиной

Редакторы

И. Л. Аматыни, С. Н. Маневич

Художник

В. Юрлов

Художественный редактор

А. М. Головченко

Технический редактор

Л. С. Владимирская

Корректор

Г. И. Губинская

Сдано в набор 13/II 1972 г.

Подписано к печати 31/VIII 1972 г.

Формат 70×90^{1/8}. Бумага офсетная № 1.

Печ. л. 18,0 (21,06). Уч.-изд. л. 19,24.

Тираж 60 000 экз. (БЗ № 12 — 1971 г. № 22).

А07339. Зак. 1066.

Цена 1 р. 61 к.

Издательство «Педагогика»

Академии педагогических наук СССР

и Государственного комитета Совета

Министров СССР по делам издательств,

полиграфии и книжной торговли.

Москва 107066, Лефортовский пер., дом 8.

Ордена Трудового Красного Знамени Кали-

нинский полиграфический комбинат Глав-

полиграфпрома Государственного комитета

Совета Министров СССР по делам изда-

тельств, полиграфии и книжной торговли.

г. Калинин, пр. Ленина, 5.