

УДК 37.036:[78+159.928.238]

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ РАННЕГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лазарева Н.Ф.

*РГПУ им. А.И. Герцена, институт музыки, театра и хореографии, Санкт-Петербург,
e-mail: lija21@yandex.ru*

В статье показана актуальность проблемы диагностики музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста в группе раннего эстетического развития и изложены факторы, влияющие на формирование и развитие данного феномена. Объясняется правомерность дифференциации целостного процесса музыкального мышления при его диагностировании у младших дошкольников. Проанализированы особенности развития музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста. На основе исследований ученых-психологов и педагогов выявлены виды музыкальной деятельности, наиболее оптимальные и информативные для диагностирования исследуемого феномена. Опираясь на психофизиологические особенности младших дошкольников, обосновывается необходимость включения понятия «музыкальное поведение» как коммуникационного аспекта в качестве категории при диагностировании музыкального мышления. Установлены основные критерии развития исследуемого феномена и в соответствии с ними определены уровни развития музыкального мышления учащихся в группе раннего музыкально-эстетического развития. Доказана неразрывная связь развития пространственно-временной ориентации детей с развитием музыкального мышления и необходимость учитывать особенности развития данного компонента при диагностировании исследуемого феномена. Сформулированы основные принципы диагностики пространственно-временной ориентации, изложены критерии и уровни развития данной категории. В заключение статьи обосновывается необходимость проведения междисциплинарных исследований для дальнейшего изучения музыкального мышления.

Ключевые слова: музыкальное мышление, целостная категория, телесность, музыкальное поведение, мышление – музыкальные действия, пространственно-временные представления

DIAGNOSTICS OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF MUSIC THINKING OF YOUNG PRESCHOOL CHILDREN IN THE GROUP OF EARLY AESTHETIC DEVELOPMENT

Lazareva N.F.

 *Herzen State Pedagogical University of Russia, The Institute of Music, Theatre and Choreography,
St. Petersburg, e-mail: lija21@yandex.ru*

The article shows the urgency of the problem of diagnosing the musical thinking of young preschool children in the group of early aesthetic development and outlines the factors that influence the formation and development of this phenomenon. The legitimacy of the differentiation of the holistic process of musical thinking in its diagnosis in younger preschoolers is explained. Features of development of musical thinking of children of younger preschool age are analyzed. On the basis of research by psychologists and teachers, the types of musical activity that are most optimal and informative for diagnosing the phenomenon being investigated are identified. Relying on the psychophysiological features of younger preschoolers, it is justified to include the concept of «musical behavior» as a communication aspect as a category in diagnosing musical thinking. The main criteria for the development of the phenomenon under investigation have been established and, in accordance with them, the levels of development of the musical thinking of students in the group of early musical and aesthetic development have been determined. The inseparable connection between the development of the spatial-temporal orientation of children with the development of musical thinking and the need to take into account the developmental features of this component in diagnosing the phenomenon under study is proved. The basic principles of diagnostics of space-time orientation are formulated, criteria and levels of development of this category are stated. In the conclusion of the article, the necessity of carrying out interdisciplinary research for further study of musical thinking is justified.

Keywords: musical thinking, integral category, corporeality, musical behavior, thinking-musical actions, space-time representations

Проблема диагностики музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста в группе раннего эстетического развития является одной из *актуальных* в области музыкальной педагогики. Именно в этого возрастного период начинается формирование данного феномена, и педагогу необходимо знать, какие проявления музыкального мышления можно наблюдать на занятиях и какие факторы, влияют на успешность его развития.

Цель исследования: раскрыть особенности диагностики музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста в группе раннего эстетического развития.

Задачи:

– исходя из психофизиологических особенностей младших дошкольников и требований к основной общеобразовательной программе дошкольного развития, сформулировать критерии и уровни развития музыкального мышления;

– обосновать необходимость учитывать особенности развития пространственно-временной ориентации детей в процессе диагностики музыкального мышления;

– осветить основные принципы проведения диагностики пространственно-временной ориентации и определить критерии и уровни развития данного феномена.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургской детской школы искусств № 8 имени В.А. Гаврилина (2012–2013). Возраст детей, принимавших участие в эксперименте – 3–4 года. В 2013–2016 программа реализовывалась на базе Калининградской детской школы искусств им. П.И. Чайковского. Возраст детей, принимавших участие в эксперименте, 4 года. В эксперименте приняли участие 60 младших дошкольников, прошедших полный курс обучения. Все они были охвачены непосредственным и опосредованным (косвенным наблюдателем выступал преподаватель, выполняющий роль концертмейстера) наблюдением, а занятия с 33 детьми, обучавшимися в 2013–2016 г. в ДШИ им. П.И. Чайковского, записывались на видеокамеру.

Результаты исследования и их обсуждение

Любая мыслительная деятельность (научная или художественно-образная), всегда истоками своими опирается на знание о предмете размышления. Вне знаний не может быть размышлений. П.П. Блонский в книге «Память и мышление» утверждает: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать» [1, с. 172].

Как и во всех областях, формирование и развитие музыкального мышления осуществляется за счет накопления информации об изучаемом предмете (количественная характеристика), основывается на стремлении к познанию нового, углублению полученных знаний (качественная характеристика). Этот процесс можно представить в виде человека, поднимающегося в гору. Покая одну вершину, он открывает для себя другие, к которым устремляется. И так до бесконечности, ведь новые знания вызывают вопросы и идеи, реализуя которые мы расширяем горизонт и поднимаемся на иной качественный уровень познания. Таким образом, знание большого объема музыкального материала – необходимая предпосылка музыкального мышления. «Знания о музыке не просто дают толчок тем или иным мыслительным операциям – они формируют эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание. Расширяющийся и углубляющийся в ходе обучения поток знаний, вливаясь в процессы музыкального мыш-

ления, поднимает последнее на качественно более высокий уровень» [2, с. 240].

Музыкальное мышление обусловлено процессами музыкального восприятия (в том числе и в процессе исполнения). Восприятие как психический процесс включает в себя мышление, проявляющееся в моменты осмысления звуковой информации, поэтому в процессе воспроизведения (исполнения) музыкальное мышление работает очень интенсивно. О связи мышления и музыки говорит и Г. Орлов в своем труде «Древо музыки»: «...музыкальные тона – это продукт невообразимо сложного мыслительного, хотя и бессознательного процесса анализа, отбора и синтеза по глубоко усвоенным «правилам», много более сложным, чем те, что усваиваются» [3, с. 222].

Музыкальное мышление – это целостный, неделимый процесс, однако для успешного диагностирования развития данного феномена у детей младшего дошкольного возраста необходимо выявить компоненты, которые составляют его внутреннюю структуру. Правомерность дифференциации определяется тем фактом, что все процессы, происходящие в музыкальном мышлении, имеют между собой глубинные и неразрывные связи, поэтому данное разделение не противоречит утверждению о целостности и неделимости процесса изучаемой категории.

Музыкальное мышление в младшем дошкольном возрасте только начинает формироваться и объективно оценить уровень его развития возможно исключительно по косвенным признакам.

Одним из критериев для диагностирования данного психического процесса, по нашему мнению, являются показатели уровня «Мышление – музыкальные действия», предложенный Н.В. Сулловой, к которому относятся «...все мыслительные акты, которые связаны с физическими движениями при активном музицировании. <...> Музыкальные движения становятся способом, инструментом вхождения в смысловые структуры музыки, причем способом, ярко выраженным вовне и поддающимся педагогическому контролю» [4, с. 47–48].

Мы считаем, что наиболее оптимальными и информативными для диагностирования уровня мышление-музыкальные действия будут пение, музыкально-пластическая и музыкально-ритмическая деятельность (хлопки, шлепки, топот), то есть те формы работы, при которых ребенок может наиболее полно задействовать возможности своего тела.

Исходя из психофизиологических особенностей младших дошкольников (преоб-

ладание наглядно действенного мышления и осуществление процесса познания телесно и посредством продуктивной деятельности) [5; 6], а также тесной связи сознательного и бессознательного в музыкальном мышлении (Л.А. Готсдинер), логичным видится включение в структуру музыкального мышления такого компонента, как «Телесность» (понятие, предложенное Н.В. Сусликовой). Это комплекс произвольных движений, возникающих у ребенка в процессе слушания музыки. Основным способом диагностирования данного уровня мы считаем наблюдение за неосознанными движениями во время слушания музыки и пения, как непосредственный и неосознаваемый эмоциональный отклик на звучание музыки.

Как известно, музыкальное мышление невозможно представить вне коммуникативного аспекта, который в младшем дошкольном возрасте проявляется посредством так называемого «музыкального поведения» (понятие, введенное Ю.-Р. Бьёркволлом) в процессе одиночной игры (групповая игра мало интересует детей в данный возрастной период). Именно этот термин, по нашему мнению, наиболее полно отражает коммуникативный аспект музыкального мышления по отношению к младшему дошкольнику. Музыкальное поведение, как аспект общения посредством музыки проявляется достаточно рано. Оно осуществляется не только между детьми, но и с самим собой (с помощью этого универсального языка ребенок может выразить чувства, объяснения которым он, в силу возраста, еще не может найти, выплеснуть эмоции через песню или своеобразный крик – *glissando*).

По мнению норвежского ученого, исследователя детского пения Ю. Бьёркволла, «Песня, как мелодичная игра, служит важным лигирующим компонентом в этом музическом пролете моста между внутренним и внешним миром человека» [7, с. 48]. Ученый исследует спонтанное пение детей и утверждает, что «...музыка, спонтанная песня и творческая игра насыщают детскую жизнь особыми структурами и формами, осуществляя процесс развития важных сторон детского сознания и личности» [7, с. 46].

Действительно, если мы посмотрим со стороны на индивидуальные и групповые игры детей, то без труда заметим, что все они пронизаны песнями, которые, может быть, не так совершенны и мелодичны, как мы привыкли, но тем не менее очень важны. Примером могут служить широко используемое в играх звукоподражание или песни-формулы (дразнилки, импровизационные попевки), которые понятны малышам и без слов. Видится, что песня

(в самом широком ее проявлении) способствует социализации и коммуникации ребенка в детской среде.

Ю. Бьёркволл считает, что существуют три формы спонтанной песни:

- текучая / аморфная песня – игра звуком или голосом (звукоподражание и имитация);
- песня – формула – «...короткие устойчивые обороты с четкими интервалами и ритмами» [7, с. 56]. Наивысшего развития песни-формулы достигают к шести годам, когда ребенок активно общается со сверстниками;

- готовая песня, часто использующаяся как песенный аккомпанемент в рамках игры. При этом ребенок может исполнять мелодию песни, но слова придумывать свои, подходящие к игровой ситуации.

При диагностировании музыкального поведения в ходе занятий в группе раннего эстетического развития уместно говорить об «аморфной спонтанной песне» и «песне-формуле».

Для диагностирования степени развития музыкального поведения предлагается использование пластической и вокальной импровизации в форме игры «Музыкальный крокодил», в процессе которой один ученик может показать какое-либо явление из жизни или выразить задуманный характер голосом, мимикой и движением, а остальные ребята должны его отгадать. По результату можно судить об успешности коммуникации посредством *текучей или аморфной спонтанной песни*. Уровень освоения *песни-формулы* в условиях занятия удобно проверять с помощью вокальной импровизации с использованием собственного имени. Ребенку дается задание спеть свое имя в определенном характере (например, весело, печально, решительно, обиженно и т.д.).

На основе изучения основополагающих теоретических понятий в области формирования пространственно-временной ориентации и музыкального мышления, а также опираясь на нормы певческой деятельности, сформулированные в основной общеобразовательной программе дошкольного развития [8; 9], мы создали критерии оценки музыкального мышления, представленные в табл. 1.

Как видно из таблицы, диагностика музыкального мышления охватывает практически все виды музыкальной деятельности (слушательскую, певческую, музыкально-пластическую, инструментальную, музыкально-творческую), доступные для понимания младшим дошкольникам и представленные на занятиях в группе раннего эстетического развития.

Таблица 1

Критерии оценки музыкального мышления

Телесность	Наличие неосознаваемых движений при прослушивании музыкального произведения или пения
	Появление движений, отражающих характер музыкального произведения в процессе «свободного дирижирования», как бессознательная двигательная «подстройка» под звучание музыкального материала
Мышление – музыкальные действия	Исполнение знакомой песни с сопровождением или с помощью голоса учителя
	Способность петь в ансамбле
	Способность во время пения передавать характер песни
	Способность детей двигаться в соответствии с характером музыки
	Исполнение ритмического рисунка изученной попевки под музыку
Музыкальное поведение	Способность адекватно и доступно передать свою идею
	Способность узнавать образы, передаваемые другими учащимися

В соответствии с критериями нами также были определены уровни развития музыкального мышления.

Высокий – ребенок внимательно слушает музыку и эмоционально откликается на ее звучание, в процессе слушания музыкального произведения и пения у него возникает богатый спектр неосознаваемых мимических и телесных проявлений. Младший дошкольник узнает знакомые музыкальные произведения и песни, достаточно чисто интонирует в диапазоне (d¹-g¹ (a¹)), способен петь в ансамбле, передавая характер песни, различает, в каком регистре звучала музыка, реагирует на его смену. Легко узнает изученные средства музыкальной выразительности в прослушанном произведении. Младший дошкольник может без усилий исполнить метроритмический рисунок изученной попевки под музыку на выбранном им музыкальном инструменте или с помощью движений тела. Он способен выразить в вокальной или пластической импровизации образ, который возник в процессе слушания музыкального материала, или передать его характер, а также легко узнает образы, передаваемые другими учащимися.

Средний – младший дошкольник не всегда внимательно слушает музыку, откликается на звучание только невербально, не всегда может перевести музыкальные образы в доступную для себя сферу; обладает неустойчивой интонацией, не всегда может петь в ансамбле, передавая характер песни; неточно дифференцирует звуковысотное направление движения мелодии. Он знает средства музыкальной выразительности, но не всегда может их дифференцировать в прозвучавшем музыкальном произведении. Младший дошкольник неярко передает характер музыки через движения тела, однако в основном правильно исполняет метро-

ритмический рисунок изученной попевки под музыку на выбранном им музыкальном инструменте. Ребенок редко может выразить в пластической импровизации образ, соответствующий характеру музыки или показать задуманный характер в вокальной импровизации, при этом узнать, что показали другие дети, может только с подсказкой педагога.

Низкий – ребенок невнимательно и неохотно слушает музыкальные произведения, эмоционально мало отзывчив, отвлекается сам и отвлекает других, обладает ограниченным диапазоном в специфическом регистре или не проявляет желания петь, не способен петь в ансамбле. У младшего дошкольника музыка вызывает незначительную двигательную активность, ребенок чаще всего воспроизводит метроритмический рисунок изученной попевки под музыку на выбранном им музыкальном инструменте с ошибками или не может воспроизвести ритм и метр. Ребенок не всегда может выразить в пластической импровизации образ, соответствующий характеру музыки или показать задуманный характер в вокальной импровизации даже при помощи педагога, редко узнает, что показали другие дети, даже с подсказкой педагога.

Необходимо отметить, что все виды музыкальной деятельности детей неразрывно связаны с движением. В то же время в процессе движения (в том числе связанного с музыкой) происходит освоение пространства и времени, и этот процесс становится фундаментом для развития у ребенка в дальнейшем метроритмического чувства. Г. Орлов также отмечает, что «Через звук время не только становится доступным наблюдению и созерцанию, но и получает энергию, привлекая к себе внимание, непосредственно воздействуя на чувства, заставляя само тело слушающего отзываться произволь-

ными движениями» [3, с. 54–55], то есть произвольные движения во время звучания музыки – это не что иное, как проявление пространственно-временной ориентации. Связь интонации и движения подчеркивал и Б.В. Асафьев, говоря, что движение всегда обнаруживается в интонации. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что развитие пространственно-временной ориентации и музыкального мышления неразрывно связаны.

Исходя из вышеизложенного, для диагностирования музыкального мышления, помимо исследования *телесности, музыкальных способностей и музыкального поведения*, мы выбрали еще *исследование пространственно-временной ориентации*.

Опираясь на особенности развития пространственно-временной ориентации младших дошкольников, были сформулированы *основные принципы* проведения диагностирования *уровня пространственно-временной ориентации*:

- исследование необходимо проводить в игровой форме в процессе продуктивной, игровой (в нашем случае музыкальной) деятельности;

- задания должны быть направлены на выявление умения ориентироваться в пространстве относительно координат собственного тела;

- наряду с последовательным возможно включение одновременного движения рук и ног ребенка, так как в данном возрасте начинает развиваться их содружественное движение;

- при проведении диагностического эксперимента необходимо учитывать поэтапность освоения детьми психологических и физических пространственных координат (сначала вертикали, затем сагитталы и в последнюю очередь – горизонтали) [10];

- важно не требовать от младшего дошкольника словесного описания расположения предметов или его тела в пространстве или рассказать о событиях какого-либо определенного отрезка времени, так как на данном возрастном этапе речь не является ведущей в дифференцировании пространственных сигналов.

Проявления пространственно-временной ориентации на занятиях в группе раннего эстетического развития у младших дошкольников, а также критерии для их диагностирования отражены в табл. 2.

Нами были выбраны данные критерии и их проявления, так как, по мнению психологов, [5; 11; 12], первоначальные пространственные представления, усваиваемые младшим дошкольником, тесно связаны с его телом. Именно оно является для

малыша «точкой отсчета», относительно которой он может определять направление.

В соответствии с критериями нами также были определены уровни развития пространственно-временной ориентации.

Высокий – младший дошкольник уверенно и безошибочно может в процессе игры показать части своего лица и тела, а также лица и тела другого учащегося, различает право-лево не только относительно собственного тела, но и тела другого человека. Малыш свободно выполняет движения во всех пространственных плоскостях, даже при одновременном движении рук и ног; понимает предлоги и слова, отражающие пространственное значение.

Средний – малыш не всегда может безошибочно показать в процессе игры части своего лица и тела, а также части тела другого учащегося, может ошибаться при определении правой и левой стороны. В музыкально-пластической деятельности сталкивается с трудностями при исполнении горизонтальных движений, особенно при одновременном задействовании в задании рук и ног. Не всегда понимает предлоги и слова, отражающие пространственное значение.

Низкий – в процессе игры в большинстве случаев не может показать даже части своего лица и тела, нуждается в постоянных подсказках со стороны педагога или других учащихся, не различает свои правую и левую руку и ногу. В музыкально-пластической деятельности часто ошибается и выполняет с ошибками только вертикальные и сагиттальные движения, содружественные движения рук и ног очень слабо развиты. Малыш не понимает предлоги и слова, отражающие пространственное значение.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, необходимо обратить внимание на следующие особенности диагностики музыкального мышления детей младшего дошкольного возраста в группе раннего эстетического развития:

- проявления музыкального мышления можно наблюдать только по косвенным признакам;

- исследование требуется проводить в игровой форме в процессе продуктивной, (музыкальной) деятельности;

- для объективной оценки развития музыкального мышления необходимо учитывать уровень развития пространственно-временной ориентации детей;

- использование разработанной автором схемы диагностики музыкального мышления дает достаточно полные и объективные результаты.

Таблица 2

Критерии для диагностирования пространственно-временной ориентации

Сформированность представлений о собственном теле	уверенность и безошибочность показа частей своего тела
	успешность проецирования представлений о собственном теле на другого ребенка
	степень освоения понятий право-лево
Умение ориентироваться в трехмерном пространстве относительно собственного тела, включающее в себя:	безошибочность исполнения движений в трех пространственных плоскостях
	уровень развития содружественного движения рук и ног
	понимание предлогов и слов, отражающих пространственное и временное значение

Данная схема – это попытка приблизиться к пониманию того, какие проявления музыкального мышления мы можем наблюдать у детей младшего дошкольного возраста. Несмотря на целый комплекс фундаментальных трудов ученых, таких как Б.В. Асафьев, М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, и т.д., данная тема остается не до конца изученной. В какой-то мере процесс музыкального мышления – это *terra incognita* и для современных исследователей.

Несмотря на достаточно успешные попытки затронуть этот феномен в разное время, представление о том, как мозг осуществляет процесс мышления вообще и музыкального мышления в частности, не сформировано и по сей день. Окончательное решение данной проблемы невозможно без совместной работы ученых различных профилей (нейробиологов, психоневрологов, нейрохирургов, нейрофизиологов, психологов, педагогов и т.д.) и появления междисциплинарных научных работ.

Список литературы

1. Блонский П.П. Память и мышление. М.: URSS ЛЕ-НАНД, 2017. 204 с.

2. Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В. и др. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Ред. Г.М. Цыпина. М.: Академия, 2011. 384 с.

3. Орлов Г.А. Дерево музыки / Г.А. Орлов. СПб.: Композитор, 2005. 408 с.

4. Сулова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития / Н.В. Сулова. М.: Владос, 1999. 200 с.

5. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В. Психология развития детских возрастов: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст: коллективная монография. М.: Liteo, 2015. 174 с.

6. Савченков Ю.И., Солдатов О.Г., Шилов С.Н. Возрастная физиология: (физиологические особенности детей и подростков): учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: ВЛАДОС, 2018. 143 с.

7. Бьёркволл Ю.-Р. С музыкой в душе. СПб.: Блиц, 2001. 376 с.

8. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / 3-е изд. М.: Академия, 2017. 285 с.

9. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2013. 464 с.

10. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве / Ин-т рус. театра. Изд. 2-е испр. и доп. М.: Изд. центр Ин-та упр. И информатики, 2011. 257 с.

11. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / 9-е изд. СПб.: Питер, 2012. 939 с.

12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / 15-е изд., стер. М.: Академия, 2015. 655 с.