

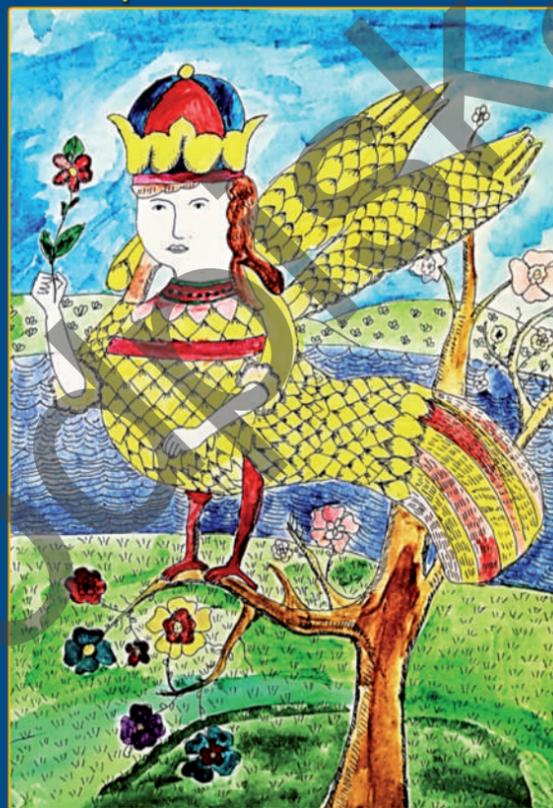
К статье «Птицы солнечного сада»



Снежана Будаева, 10 л. День и ночь. Лицей-интернат «Феникс»



Евгений Ларенков, 12 л. Ясный Сокол. Липецкая ОШ



Нина Ломоносова, 10 л. Сирин. Лицей-интернат «Феникс»

Индекс П5015 каталог «Почта России» on-line: <https://podpiska.pochta.ru/press/P5015>
Индекс 73230 Объединённый каталог «Пресса России»

ISSN 0869-4966 Искусство в школе, 2022. № 1/4. 1-64.

ИСКУССТВО В ШКОЛЕ №1/4-2022



К статье «Декоративное конструирование в начальной школе»



Бумажная пластика



Работа с бросовыми материалами



Работы из глины

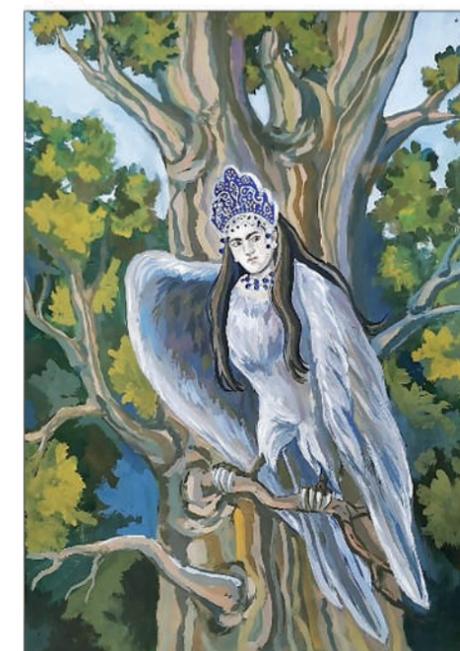
К статье «Феникс встречает друзей»



Маханьков Даниил, 9 л. Гамаюн — птица вешая. Новодугинская ДШИ



Балыкина Василиса, 17 л. Возрождение. Кардымовская ДШИ



Шпакова Эвелина, 14 л. Птица Сирин на страже. СДХШ, г. Сафоново



Фокина Владислава, 12 л. Птица Гамаюн. Дом детского творчества, г. Сычевка



Егорова Анастасия, 12 л. Жар-птица. Новодугинская ДШИ

Общественно педагогический
и научно методический журнал

Журнал основан в мае 1927 г.
Издание возобновлено в мае 1991 г.
Выходит 6 раз в год

Свидетельство о рег. ПИ №ФС77 66452

Учредитель и издатель:
ООО «Искусство в школе»

Главный редактор
А.А.Мелик-Пашаев
Зам. главного редактора
Е.Д.Критская, Т.А.Копцева
Отв. секретарь
Н.В.Мазорчук

Редакционная коллегия:
В.Г.Агафонников, А.Г.Асмолов,
О.В.Гальчук, М.Ф.Головина,
А.А.Демахин, А.В.Заруба,
И.Э.Кашекова, В.П.Копцев,
И.М.Красильников,
Ю.И.Красный, Е.О.Крылова,
Г.И.Мазурова, Т.А.Морозова,
Б.М.Неменский, А.Б.Никитина,
З.Н.Новлянская,
Л.В.Ползикова, Г.А.Рубан,
Д.А.Рытов, Г.П.Сергеева,
Н.Н.Фомина, О.А.Шиян,
Л.В.Школяр

Журнал входит в систему
РИНЦ (Российский индекс
научного цитирования)
на платформе *elibrary.ru*

Оформление обложки и вклейки:
О.Тесельская

Ред. журнала «Искусство в школе».
Тел. 8 (495) 695-87-56
Эл. почта: melik.pashaev@gmail.com
Наш сайт: <http://art-inschool.ru>

Подписано в печать 29.07. 2022.
Печать офсетная. Заказ
Отпечатано в АО «Первая образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Моск. обл., г.Чехов,
ул.Полиграфистов, д.1
Сайт: www.chpd.ru E-mail: sales@chpd.ru
Факс: 8 (499) 270-73-59

© Редакция журнала «Искусство в школе», 2022

Колонка главного редактора	2
ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
А.Мелик-Пашаев, З.Новлянская. Детская игра и способности к художественному творчеству	3
ПРЕДСТАВЛЯЕМ ШКОЛУ	
А. Панцевич. Кто с детства стремится к мечте — обязательно реализуют свои жизненные планы	12
Т.Копцева. О «Фениксе» и о вишнёвом саде	14
С.Орлова, А. Григорьева. Разновозрастные группы в дополнительном образовании	16
И.Григорьева, С. Орлова. Видеооткрытка как способ дистанционной коммуникации	18
Н.Сергеева. Урок музыки — это урок культуры	19
А.Иванова. Декоративное конструирование в начальной школе	21
А.Дымковский. Не конкуренция, а совместное творчество	23
Е.Ковалёва. Наши дети хотят быть похожими на своих учителей	24
О.Дымковская. В мире художественных открытий	26
О.Малинина. Птицы солнечного сада	29
А.Миронюк, И.Шебловинская. «Феникс» встречает друзей!	30
НУЖНАЯ КНИГА	33
К ЮБИЛЕЮ	
Е.Клементьева. Александр Молилари в России. К 250-летию со дня рождения художника	34
Виктор и Татьяна Копцевы. Токарева Валентина Викентьевна. К 100-летию со дня рождения	38
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	
А.Федорова. Любовь к музыке воспитывается с детства!	40
М.Надеждина. «Усатые-полосатые» — любимая тема в детском изобразительном творчестве	41
ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ	
Е.Воронова, О.Яковлева, И.Тебенькова. Сохранение живых традиций усадебной культуры	45
ПАМЯТЬ КУЛЬТУРЫ	
О.Яхонт. «Пьета Ронданини»	54
ПЕТАСИК	
Слово о музыке	60

На 1-й странице обложки: Александра Григорьева, 12 л.
Рождённая Солнцем. МКОУ «Липецкая ОШ»

Приветствуем вас, дорогие, терпеливые читатели!

Рады сообщить, что после небольшой вынужденной паузы мы возобновляем выпуски «Искусства в школе». И сейчас мы более, чем когда-либо, нуждаемся в вашей поддержке. Как подписчиков, конечно, но и как авторов нашего журнала.

Напоминаем, что нас интересуют материалы самых разных жанров. От концептуальных статей по педагогике и психологии художественного образования и творческого развития до свободных раздумий учителя, его сомнений и надежд. От авторских программ и методик до описания своего опыта: отдельных интересных заданий, удачных (или неудачных!) уроков. От сценариев тематических вечеров до размышлений о взаимодействии учителей, детей и родителей в связи с педагогикой искусства. О собственном творческом опыте учителя в каком-либо виде искусства и о связи этого опыта с педагогической практикой, о своём пути в педагогику и т.д., и т.п.

Просим только писать как можно проще и понятнее даже о сложных вещах, мысленно обращаясь к коллеге – читателю, которому ваши мысли интересны даже в тех случаях, когда его опыт и взгляды не совсем совпадают с вашими.

И просим также не забывать об основной позиции и направленности журнала. Это вера в возможности каждого ребёнка («презумпция одарённости») и приоритетность задач творческого, личностного, духовного развития детей средствами искусства.

В этом номере журнала мы не только представляем некоторые наши постоянные рубрики, но после долгого перерыва помещаем раздел «Представляем школу», который посвящается деятельности успешно работающего учебного заведения, имеющего своё ярко выраженное лицо. Сегодня это Лицей-интернат «Феникс», расположенный в Смоленской области.

Можно предположить, что самовозрождающаяся птица Феникс не случайно залетела к нам в момент возрождения журнала. Впрочем, не будем предаваться преждевременным фантазиям, а обратим внимание на некоторые новшества на нашем сайте.

В открытый доступ частично выложены и продолжают выкладываться номера 2016 года. В дальнейшем там будут размещены номера предыдущих лет. Некоторые из них доступны уже сейчас, по ссылкам:

<http://art-inschool.ru/catalog/1991-1>

<http://art-inschool.ru/catalog/2015-1>

<http://art-inschool.ru/catalog/2015-2>

Выпуски журнала 2017–2021 годов находятся в закрытом платном доступе, отдельные материалы из них – в открытом.

На сайте выложены также книги сотрудников журнала: <http://art-inschool.ru/books>

Современный справочник по искусству: http://art-inschool.ru/art_dictionary

Статьи на актуальные темы, связанные с искусством: <http://art-inschool.ru/article>

Статьи о педагогическом опыте <http://art-inschool.ru/experience>

Интервью: <http://art-inschool.ru/art-pedagogy>

Заметки о социальном влиянии искусства: http://art-inschool.ru/good_news

Об изменениях на сайте и о различных вариантах подписки на электронное и бумажное издание мы будем вас информировать. Но в настоящее время существование журнала зависит, в первую очередь, от подписки по издательским каталогам.

Надеемся на вашу поддержку!

Вопросы художественной педагогики

Ниже публикуется фрагмент книги **А.Мелик Пашаева** и **З. Новлянской** «Психология художественного творчества», которая вышла в издательстве МГУ в 2022 году. Книга написана в форме цикла лекций, адресованных, в первую очередь, учащимся высших и средних педагогических учебных заведений, а также учителям младших классов и гуманитарно художественных предметов.

Детская игра и способности к художественному творчеству

В этой лекции речь пойдёт о разных формах детской игры. Насколько эта тема актуальна и важна для школьного учителя? Мы постараемся убедить читателя в том, что знание психологии игры, её генезиса необходимо каждому, кто имеет дело с детьми – родителю, воспитателю, учителю. А учителю предметов искусства особенно важно понимать, с каким потенциалом художественного развития приходит к нему ребёнок, имеющий полноценный игровой опыт, и как важно компенсировать дефицит этого опыта тому, кто в дошкольном детстве «не доиграл».

Словом «игра» называют множество явлений, различных и по психологическому содержанию, и по форме, и по их роли в жизни отдельного человека, в общественной жизни и в культуре [12]. Даже гораздо более узкое понятие «детская игра» на поверку оказывается необычайно сложным, с точки зрения её роли на ранних этапах становления человеческой личности (см., например, [2, с. 31–40]).

Мы будем говорить о детской игре, главным образом, как о деятельности, в которой рождаются важные предпосылки базовых способностей к художественному творчеству и готовность ребёнка действовать в авторской позиции [7]. Разумеется, подобные предпосылки возникают только в тех играх, которые содержат в себе условия для их возникновения: учат ребёнка легко принимать игровую роль, находить жизненный материал и выразительные средства для создания образа персонажа, развивают способность к сюжетно-сложению, планированию игровых действий и согласованию их с партнёрами, стимулируют вербальное замещение игровых действий и т.д.

Каким же должно быть педагогическое воздействие взрослого (воспитателя, учителя, родителя) на детскую игру, чтобы результатом

его стала готовность к продуктивным занятиям искусством?

С одной стороны, взрослому, даже владеющему нужными психологическими знаниями, нелегко бывает погрузиться в мир игры, «серьёз» играть, а не притворяться играющим. С другой – он не может только играть, отказавшись от педагогической задачи развития с помощью игры определённых сторон детской психики. И, конечно, он должен в своём руководстве исходить из специфики самой художественно-творческой деятельности, в которую мы предполагаем с помощью игры ввести ребёнка.

Рассмотрим с этой точки зрения основные виды игры и попытаемся определить, каким потенциалом художественного развития каждый из них обладает. А также уловить момент, когда на основе общих, универсальных свойств того или иного вида игры возникает то специальное, что позволяет открыть путь в художественное творчество.

Раньше всего, уже на втором году жизни ребёнка, возникает *предметная (процессуальная) игра*.

В жизни ребёнка окружают как реальные предметы, с которыми он учится практически действовать, так и предметы игрушечные, условные модели действительности. Процесс питья из настоящей чашки требует последовательности определённых операций и заканчивается настоящим глотком. Имитация питья из игрушечной чашечки такого завершения не предполагает – ребёнок только изображает действия с настоящей чашкой.

Он свободен в построении действия, может акцентировать одни его моменты и, напротив, сокращать или даже опускать другие. И.Е.Берлянд предлагает считать такое изображающее действие первоосновой всякой игры.

«Ребёнок, умеющий ходить, идёт, когда хочет куда-то прийти, и изображает ходьбу, когда играет. ... предмет игрового действия совсем иной, чем у соответствующего ему серьёзного действия. Этим предметом является само действие, оно является предметом изображения» [1, с. 41].

Отделившись от предметно-практических действий, игра к концу второго года становится важным и постоянным занятием ребёнка. Примерно в это же время, благодаря совместным играм со взрослым, возникают игровое замещение и мнимая ситуация. Суть игрового замещения в том, что вместо привычных предметов, которые по тем или иным причинам недоступны ребёнку, он начинает использовать другие.

Предметы-заместители приобретают несвойственные им функции и меняют названия. Крышка от кастрюли на время может стать рулём, а зонтик – ружьём. Подобные игровые замещения «можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества» [9, с.177–178].

Но оригинальность замещения имеет свои границы, свою образную логику. Карандаш может стать градусником или ножом, кубик – машинкой или куском хлеба, шарик – яблоком, но яблоко или хлеб карандаш заменить не могут. Предмет-заместитель всегда имеет некоторое, хотя бы условное, сходство с тем, что он замещает.

Вслед за игровым замещением, а порой и вместе с ним, появляется и мнимая ситуация действия. Во многом её появлению способствуют именно предметы-заместители. Так, например, зонт, превратившийся в домик или собачью конуру, делает возможным порождение «не настоящих ситуаций»: ребёнок под ним прячется сам или поселяет игрушечную собаку, изображая жизнь, отличную от его повседневной действительной жизни.

Все эти неспецифические, универсальные качества являются предпосылками будущих специальных способностей к художественному творчеству.

Появление изображающего действия – это предпосылка возникновения выразительного движения, будущего образа, выражающего отношение и оценку того, что изображается; это первое раздвоение на себя, действующего, и себя, специально строящего своё действие.

Игровое замещение – предпосылка художественных трансформаций действительности,

будущего образного обобщения, метафорического мышления, способности к художественной детализации. Особенно если учесть упомянутые выше образные ограничения такого замещения. С одной стороны, это – база для будущего освоения условности искусства, его отличия от действительности, с другой – основа для удерживания неразрывной связи с реальностью, «правды искусства».

Возникновение мнимой ситуации – того самого детского «понарошку» – предпосылка выхода за пределы окружающего мира в мир воображаемый, способности к вымыслу, к созданию пространства вымышленных событий, в котором действуют вымышленные герои. Предпосылка возможности построения условного мира произведения.

Но для того чтобы все эти предпосылки реализовались, необходимы определённые психолого-педагогические условия. Прежде всего, и родители, и педагоги, работающие с детьми первых трёх лет жизни, должны хорошо понимать: предметная игра – важный этап развития игровой деятельности, и необходимо предоставить ребёнку возможность отыграть её полноценно. А это требует активного вмешательства взрослого, который «транслирует» ребёнку образцы подобной игры. Ведь взрослый подбирает и предлагает детям те или иные игрушки или бытовые вещи для игры, вводит в игру первые предметы-заместители, знакомит ребёнка и с мнимой ситуацией, с тем волшебным «как будто», которое отделяет мир игры от обычной жизни. Поэтому предметной игре в дневном расписании ребёнка должно быть выделено значительное время. И это должна быть совместная игра, а не одинокое манипулирование малыша с кучей игрушек.

Количество игрушек должно быть разумно ограничено, чтобы возникал определённый дефицит, порождающий потребность в предметах-заместителях. Поэтому важно, чтобы ребёнка окружали не только «реалистичские» игрушки, изображающие конкретные предметы. Важны и многофункциональные предметы (шарики, кубики, палочки, тряпочки, камешки и т.д.), которые могут выступать в роли заместителей разных вещей. Тогда взрослый может специально обращать внимание на то, что для игрового действия чего-то не хватает, и стимулировать поиск подходящего предмета-заместителя. Поэтому стоит задуматься, надо ли, например, дарить ребёнку этого возраста огромный набор игру-

печных медицинских или парикмахерских принадлежностей, который избавит малыша от необходимости овладевать предметным замещением.

Проблема эта далеко не нова. Уже К.Д.Ушинский заметил, что детям нужны не «законченные» игрушки, а такие, которые они могут, по своему желанию, подвергать разнообразным изменениям. А замечательный живописец Р.Р.Фальк, побывав в начале XX века в берлинском магазине игрушек, пришёл к выводу, что эти точные модели действительности могут лишь обуздать фантазию и непосредственность ребёнка. И современные психологические исследования показывают, что развитию ребёнка в творческом отношении благоприятствуют «многофункциональные» игрушки, не предопределяющие жёсткое содержание возможной игры с ними [8].

Руководя игрой малыша, не нужно форсировать переход к более сложным её видам. Ведь «путь развития игры идёт от конкретного предметного действия к обобщённому игровому действию и от него к игровому ролевому действию: есть ложкой; кормить ложкой куклу; кормить ложкой куклу, как мама, – таков схематический путь к ролевой игре» [13, с.187]. Каждый шаг на этом пути очень важен, ребёнку нужно дорасти до возможности перехода на следующий этап, а он открывается только тогда, когда предыдущий полностью освоен.

С вступлением в дошкольный возраст в жизни ребёнка возникает сюжетно-ролевая игра.

Она вбирает в себя главные достижения предметной игры – способность к игровому замещению предметов и способность к действию в воображаемой ситуации. Но к этим двум характеристикам добавляется третья, не менее существенная – роль.

Принимая на себя ту или иную роль, ребёнок «не просто называет себя именем персонажа (“Я – космонавт”, “Я – мама”, “Я – доктор”), но, что самое главное, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя, он “отождествляет” себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребёнка с миром взрослых» [9, с. 204].

Кроме роли, в этом виде игры присутствуют ещё две важные составляющие – сюжет и содержание. Под «сюжетом игры» в психологии понимается не развитие действия с завязкой, кульминацией и развязкой, как в

литературоведении, а «та область социальной действительности, которая воспроизводится детьми в игре (больница, семья, война, магазин и пр.)» [9, с.205]. Понимание термина «сюжет» здесь ближе литературоведческому термину «тематика».

Но одни и те же темы в игре могут быть наполнены различным содержанием. «Содержание игры – это то, что воспроизводится ребёнком в качестве центрального момента в человеческих отношениях. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребёнка в область отношений и деятельности людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону поведения – только то, с чем и как действует человек, или его отношения к другим людям, смысл человеческой деятельности» [9, с. 205]. Подготовка к принятию роли начинается «внутри» предметной игры. На определённом этапе её развития дети переходят от воспроизведения отдельных действий взрослых (например, от обобщённого кормления куклы) к воспроизведению особенностей поведения взрослого (например, к особенностям маминого кормления). При этом сначала ребёнок не осознаёт, что он, по сути дела, изображает не себя, а маму.

Для ребёнка подобная ситуация довольно сложна. С одной стороны, я – это я сам, а с другой стороны, я – это не я, а кто-то иной. По данным возрастной психологии, только при специальном педагогическом воздействии. способность «превращаться в другого» появляется у ребёнка к трём годам, а в противном случае – значительно позже [9].

В сюжетно-ролевой игре впервые появляются предпосылки для возникновения такого важнейшего качества автора-художника, как отбор и трансформация жизненного материала, представляющего собой основу любого художественного произведения.

«Вечные» темы детских игр – «в гости», «в дочку-матери», «в больницу», «в водителя и пассажиров», «в магазин», которые воспроизводятся из поколения в поколение, развиваются каждый раз на основе собственных впечатлений ребёнка, его неповторимых наблюдений и переживаний. В таких играх он начинает обращаться с «сырой действительностью» – с потоком жизни, бесконечно разнообразной и неструктурированной – как с источником материала для создания «мнимых» ситуаций, воображаемых персонажей и их действий. Этот опыт бесценен, поскольку

только он может обеспечить будущему автору ту правдивость художественного образа, которую искусство всегда сохраняет, несмотря на всю присущую ему условность.

В отечественных исследованиях подчёркивается социализирующее значение сюжетно-ролевой игры, то, что в игровой роли ребёнок берёт на себя социальную функцию взрослого, чаще всего функцию профессиональную [4]. Но для нас особенно важно, что по мере развития игры дети переходят от воспроизведения действий персонажей к воспроизведению отношений между ними. Если трёхлетняя девочка играет «в кормление», то шестилетняя – в отношения мамы и её малыша. Эти отношения могут быть разными и требовать разного выражения. Так на этой стадии развития игры возникает, помимо изобразительной, ещё и выразительная сторона той картины действительности, которая стала сюжетом игрового взаимодействия.

Как трёхлетняя малышка кормит куклу? Мешает ложечкой в кастрюльке, накладывает «кашку» в тарелочку и, повторяя много раз зачерпывающее движение, подносит ложечку ко рту куклы, приговаривая: «Кушай! Кушай!». Совсем иначе ведёт себя в этой игровой ситуации девочка пяти лет. В её игре ни тарелка, ни кастрюлька уже не обязательны, они могут быть заменены кубиками или листочками бумаги. Не увидим мы и старательного помешивания, и повторяющихся движений зачерпывания, и т.д. «Как ты сидишь?» – строго спрашивает девочка куклу. – «Ну-ка, сядь нормально. Сколько раз тебе говорить? Суп не хочешь? Ешь сейчас же!» Или: «Ты хорошая девочка? Все хорошие дети мам слушают, супчик едят. Не ешь, не ешь – вот не вырастешь никогда, будешь знать!»

Несмотря на один и тот же сюжет, содержание игры совершенно разное. Младшая из девочек играет в сам процесс кормления, старшая – в маму, которая кормит дочку. Первая воспроизводит предметные действия, вторая – человеческие взаимоотношения. В игре старшей девочки мама выступает уже не только как носитель функции ухода за ребёнком, но и как человек, проявляющий особое отношение к дочке. Обобщённую «мату-функцию» сменяют разные мамы, каждая со своими чертами характера.

Ролевое поведение в игре требует построения развёрнутого диалога, богатого интонирования, достаточного арсенала языковых

средств (лексических, морфологических, синтаксических). Каждый, кто наблюдал за хорошо играющими детьми, не раз поражался пластике и выразительности их движений, передающих определённые действия или эмоциональное состояние персонажей. Очевидно, что все эти качества, если их развивать, могут служить предпосылками именно художественно-творческих способностей.

Если ребёнок растёт в окружении других детей в собственной семье или посещает детский сад, то он обычно рано становится участником коллективных сюжетно-ролевых игр. И у него возникает необходимость согласовывать своё игровое поведение с партнёрами, договариваться и о сюжете будущей игры, и о распределении ролей, и о воплощении тех или иных моментов содержания. Дети предварительно договариваются, во что они будут играть, что будет «по правде», а что «понарошку», а последующие остановки в процессе игры сопровождаются словами «давай, как будто...», «давай, ты теперь будешь..., а я буду...». В этих ситуациях согласования ребёнок впервые имеет дело с «овнешнением» своего замысла, его речевым оформлением, с планированием действий, поиском средств для его воплощения.

Чем же важна сюжетно-ролевая игра для способностей к художественному творчеству? В ней возникают предпосылки важнейшего качества – способности выходить за границы собственного «Я». Это первый опыт бытия «не собой», а ролевым персонажем, опыт создания в воображении образа «другого», отличного от себя, воплощения этого образа вовне, поиска для этого адекватных средств.

Сделав ту или иную область действительности сюжетом будущей игры, ребёнок начинает отбирать из разнообразного жизненного материала впечатления, необходимые для построения мнимой ситуации и образов игровых персонажей. В результате этого игрового опыта появляются предпосылки способности, необходимой для художественного творчества – способности преобразовывать свой жизненный опыт для создания задуманного образа. А практика совместного построения игры и согласования, уточнения различных её моментов создаёт предпосылки для возникновения способности порождать собственные замыслы и осознанно находить средства их воплощения.

Но возникают подобные предпосылки тогда, когда ребёнок полноценно проживает этот

период развития игры, когда она достигает полноты развития. При каких условиях это становится возможным?

Первое условие очень простое, но трудно выполнимое. Для становления сюжетно-ролевой игры необходимо значительное время и компания хорошо знакомых детей. В настоящее время жизнь наша такова, что ребёнок часто не имеет ни того, ни другого. Современные родители, не понимая значения игры в жизни ребёнка, не заботятся о том, как и во что он играет. Они скорее будут водить ребёнка в группы развития, на занятия танцами, спортом, иностранными языками, чем потратят драгоценное время на организацию сюжетно-ролевой игры.

Несколько десятилетий назад такая помощь взрослых и не особенно нужна была детям. Даже у тех, кто рос в однодетной семье, была «дворовая» жизнь, которая обеспечивала естественную трансляцию игры через разновозрастное общение: старшие дети передавали практику игры младшим, «принимая» малышей на такие роли, которые те уже способны были исполнять. Сейчас дворовых детских сообществ почти нет, дошкольники без взрослых во дворе не остаются. Если в семье нет старших детей, то обучать ребёнка сюжетно-ролевой игре просто некому. Не спасает и посещение детского сада: к сожалению, в программах и методиках дошкольных образовательных учреждений сюжетно-ролевая игра не занимает достойного места.

Второе условие вытекает из особенностей самой игры. Источник её сюжетов – наблюдения ребёнка за тем, как ведут себя, как действуют взрослые. Учёные предупреждают: «Если дети плохо знакомы с окружающим миром взрослых, они играют мало, их игры однообразны и ограничены. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. ... Это, по-видимому, связано с тем, что дети всё более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие игрушек, у них отсутствует материал для игры» [4, с. 205]. Значит, вместо того чтобы заваливать ребёнка дорогими игрушками, нужно открывать ему взрослый мир, знакомить с различными видами деятельности, обогащать запас жизненных впечатлений, которые будут поставлять материал для игровых сюжетов.

Третье условие – это стимулирование изменений в сюжетах и содержании игры, осуществление, по мере взросления ребёнка, перехода к более сложным формам ролевого поведения.

Нужно помочь ребёнку совершить переход от изображения внешних действий к изображению особенностей поведения и характеров игровых персонажей, построению их взаимоотношений. Осуществлять эту помощь можно как через прямое участие в игре, если взрослый умеет и любит играть, так и с помощью наводящих вопросов или одобрения соответствующего ролевого поведения ребёнка.

Следует помогать детям и в построении сюжетной стороны игры, сюжета в его классическом значении. Сюжеты игр должны становиться всё разнообразнее по тематике и приобретать всё большую протяжённость – включать в себя не одно-два, а целую цепь событий, связанных во временной последовательности.

Обычно сюжетно-ролевая игра полностью осваивается в старшем дошкольном возрасте, но остаётся любимой и для многих младших школьников, особенно тех, кто ещё не достиг её развитых форм.

Вслед за сюжетно-ролевой игрой в жизни многих детей возникает игра-драматизация. Она тоже является коллективной ролевой игрой, но обладает рядом специфических черт. Это игра, создаваемая на основе того или иного произведения искусства (литературного текста, театрального спектакля, кинофильма). Дети разворачивают игровое взаимодействие, используя собственные читательские (слушательские) и зрительские впечатления, обращаясь к любимым сюжетам и героям. То есть героев и сюжет дети заимствуют, а не создают сами. Но значит ли это, что игра-драматизация проще сюжетно-ролевой?

И в той, и в другой главными структурными элементами являются роль и сюжет. И в той, и в другой ребёнок совершает выход за пределы собственного «Я» и на время игры пытается стать кем-то другим. Как и в ролевой игре, дети разворачивают цепь последовательных событий, в которых проявляют себя и взаимодействуют изображаемые герои.

Но и роль, и сюжет игры-драматизации иные, чем в сюжетно-ролевой игре. Здесь это роль героя того или иного произведения, который представлен автором во всей конкретике художественного образа. А это значит, что особенно важной становится нравственно-

ценностная ориентация, которая в сюжетно-ролевой игре не обязательна и носит факультативный характер.

В игре-драматизации, воспроизводящей произведение искусства, роль всегда соотносится с полюсами добра и зла, предполагает разделение героев на «плохих» и «хороших». Это требует от исполнителя роли особых действий, выражающих ту или иную ценностную характеристику героя. Задача уже сама по себе очень непростая. Но она усложняется ещё и тем, что, играя в авторское произведение, ребёнок выступает в роли не злодея «вообще» или благородного заступника «вообще», а, например, в роли таких классических персонажей, как очень не похожие друг на друга разбойник Бармалей и волшебник Кощей Бессмертный, доктор Айболит и Иван-царевич. Современная детская литература и мультипликация тоже дают возможность подобрать для ролевой игры аналогичные пары хорошо знакомых детям, разных по характеру персонажей.

В такой игре нужно не только изобразить внешние действия героя в той или иной ситуации, но и показать особенности его внутреннего мира – черты характера, отношение к другим персонажам. Это требует от ребёнка специальных выразительных средств – ему нужно не только попытаться представить себя другим, но и построить образ этого другого «вовне», используя все свои ресурсы: мимику, движение, голос, речь.

Существенно изменяется и сюжет игры. Если для сюжетно-ролевой игры достаточно последовательности игровых эпизодов, следующих друг за другом во времени, а количество этих звеньев – событий – принципиально ничем не ограничено, кроме отведённого взрослыми времени и желания самих играющих, то в игре-драматизации всё обстоит иначе. Сюжет таких игр – это пусть и заимствованный, но художественный сюжет, где с необходимостью присутствует конфликт – противостояние героев обстоятельствам или друг другу. И этот конфликт возникает и разрешается через развитие «сквозного» действия, через его структурные моменты – завязки, кульминации и развязки. Такое развитие сюжета, его напряжение дети должны удерживать, сохраняя последовательность эпизодов и принципиальную их завершённость.

Серьёзные различия существуют и в содержании сюжетно-ролевой игры и игры-драматизации. Содержание первой – освоение

действий и отношений, культурных эталонов, встречающихся в жизни. Содержание второй – освоение того преобразования жизненного материала, которое отличает искусство как область культуры. В игре-драматизации ребёнок имеет дело уже не с реальностью, а с условным миром художественных образов и форм, которые несут в себе ценностно-смысловое отношение автора.

Сюжетно-ролевая игра ценна тем, что создаёт предпосылки способности отбирать и преобразовывать элементы жизненного опыта в соответствии с требованиями мнимой ситуации и особенностями персонажа. Ценность игры-драматизации другая: она знакомит ребёнка с художественным образом и формой, открывает ему особенности художественного преобразования жизненного опыта. С её помощью дети делают ещё один существенный шаг в своём художественно-творческом развитии.

А.Н.Леонтьев считал, что этот вид игры является одной из возможных форм перехода к продуктивной эстетической деятельности с характерным для неё мотивом воздействия на других людей. По его мнению, в игре-драматизации существенным для ребёнка становится не только то, что он изображает тот персонаж, роль которого он на себя берет, но то, как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания, выраженного в данной роли [4].

Итак, игра-драматизация ближе, чем предыдущие виды игры, подводит ребёнка к художественному творчеству, открывая ему путь к созданию образов и сюжетов, характерных для мира искусства. Но даже старшие дошкольники редко начинают играть в подобные игры по собственной инициативе. В приобщении к ним огромное значение имеет помощь взрослых. В чём же она должна заключаться?

Прежде всего, нужно помочь детям к старшему дошкольному возрасту приобрести достаточный опыт знакомства с произведениями разных видов искусства. Детям необходимо посещать театральные спектакли, смотреть кинофильмы, слушать в чтении взрослых литературные произведения, обладающие настоящей художественной ценностью. Приобщение ребёнка к детской классике – это создание условий для интуитивно-практического освоения лучших произведений искусства. Только тогда он накопит запас впечатлений, необходимый для построения сюжетов и ролей в игре-драматизации.

Желательно, чтобы в игре преобладало импровизационное начало, чтобы дети понимали: они свободны в игровых действиях и не должны в точности копировать произведение, которое разыгрывают. В то же время необходимо добиваться понимания относительности игровой свободы – стараться не допускать пропусков важных звеньев сюжета, искажения характера персонажа, потери нравственно-оценочной составляющей произведения.

Для игры-драматизации очень важна особая предметная среда: материалы для костюмирования (платки, шарфы, шапки, украшения и т.д.); маски или их элементы (уши, хвосты, носы, очки и т.д.); бутафория (посуда, оружие, трости, зонты, веера и т.д.). Нередко именно элементы костюма или бутафории инициируют выбор героя или произведения для игры. Дети с удовольствием пользуются и наборами для кукольного театра: перчаточными и пальчиковыми куклами, куклами-марионетками и пр.

Предпочтительно начинать игру без длительной подготовки, обговорив с детьми только последовательность основных событий, отношения между героями и их характерные особенности. Желательно, чтобы сопровождающий игру взрослый и сам взял на себя исполнение одной из ролей. Но он должен при этом именно играть, а не учить детей, что и как им нужно делать, какими выразительными приёмами пользоваться.

Самое опасное – превращать игру-драматизацию в псевдоспектакль с заучиванием ролей и жёсткой режиссурой взрослого. Она должна оставаться свободной игрой, где инициатива принадлежит детям, и игровое взаимодействие строится на их свободной импровизации.

Виды игры, о которых говорилось выше, появляются в жизни ребёнка один за другим, причём каждый следующий зарождается внутри предыдущего и постепенно или сменяет его, или занимает равноценное ему место. Но существует игра, которая возникает очень рано, сопровождает ребёнка на протяжении всего дошкольного детства и остаётся с ним в младшем школьном возрасте, что говорит о её особом значении в игровом опыте ребёнка. Это так называемая режиссёрская игра.

Это сюжетная игра, в которой ребёнок не принимает на себя одной определённой роли, а действует с разными игрушками, выполняя «за них» сразу несколько ролей, и выстраивает отношения между персонажами. В таких

играх «Я» ребёнка не идентифицируется с каким-то одним действующим лицом, а приближается к авторскому «Я»: ведь разрабатывается определённая тема, конфликт между персонажами, сочиняется история [10].

В режиссёрской игре ребёнок один удерживает целое игры, выстраивая её событийный ряд. Режиссёрская игра даёт ребёнку «над-ситуативную позицию и способность видеть и творить ситуацию в целом. Ребёнок действует и говорит за того или иного персонажа, но всё-таки полностью с ним не отождествляется. Он держит целостный контекст игровой ситуации, творит и воплощает игровой замысел, находит решения для ситуаций, которые сам придумал» [3, с. 8].

Серьёзно изучать режиссёрскую игру начали позже других её видов. Причины этого исследователи видят в её специфике. Её отличает преобладание индивидуального начала и вытекающие из этого последствия: ребёнок не допускает в свою игру свидетеля, оберегает её от вмешательства извне, поэтому играет в укромном месте, недоступном наблюдению взрослого. Поэтому, как указывает Е.В. Трифонова, режиссёрская игра не привлекала должного внимания и не находила себе места в отечественной педагогической практике. В советской педагогике она к тому же не особенно приветствовалась, как любая индивидуальная деятельность [11]. Однако в последние десятилетия исследователи и педагоги всё более интересуются именно этим видом игры.

Один из них характеризует её так: «Можно сказать, что “режиссёрская игра” – это альфа и омега игровой деятельности. С неё начинается детская игра, она же её и венчает. Самые первые игровые действия представляют манипуляции ребёнка с предметом, получившим игровой смысл, а высшие виды игровой деятельности являются той же самой режиссёрской игрой, но уже развёрнутой, продолжающейся по несколько дней, многоперсонажной и многоплановой, в некоторых случаях даже коллективной деятельностью, естественно и закономерно перетекающей в литературное, театральное или какое-то близкое к ним творчество детей» [3, с. 8].

В ракурсе проблемы развития художественно-творческих способностей интерес представляют, конечно, не первоначальные проявления режиссёрской игры в раннем возрасте, а её развитые формы. Они отличаются,

прежде всего, богатством новых сюжетов и появлением многочисленных вариантов уже известных. Это связано с тем, что режиссёрская игра принципиально одинока, она не требует согласования индивидуального замысла с желаниями, потребностями, представлениями других детей. Ребёнок может быть свободным от игровых стереотипов, «вечных тем», которые существуют в коллективной ролевой игре и во многом помогают детям наладить игровое взаимодействие и создать общее «поле» игры. В режиссёрской игре он «волен выбирать и развивать такие сюжеты, вовлекать в них такие персонажи и обращаться к тем временам и пространствам, которые в данный момент актуальны именно для него в личностном и (или) познавательном плане» [12].

Но подобная свобода оборачивается дополнительными требованиями к самому играющему: нужно проявлять инициативу, самому порождать замысел, самому искать и находить средства его воплощения. «Если в сюжетно-ролевой игре действие заходит в тупик, то толчком к последующему развитию сюжета может стать идея любого из играющих. В режиссёрской игре помощи ребёнку ждать неоткуда, и ему нужно мобилизовать все свои возможности, чтобы игра могла продолжаться дальше» [11].

Ещё одна благоприятная для художественного развития особенность режиссёрской игры состоит в том, что в индивидуальной игре у ребёнка есть возможность возвращаться к одним и тем же событийным ситуациям многократно, «переигрывать» их по-новому [11]. Она позволяет приобрести опыт развития, уточнения, изменения собственного замысла, поиска разных вариантов и способов его воплощения. В режиссёрской игре ребёнок иногда на протяжении значительного времени обращается к одному и тому же сюжету, каждый раз внося в него те или иные изменения.

У режиссёрской игры есть и ещё один важный для художественного развития аспект. В любой групповой игре всегда выделяются «ведущие» и «ведомые». «Ведущие», «лидеры», стремясь к воплощению своего замысла, склонны подчинять себе остальных детей, не обращая внимания на замыслы партнёров, иногда откровенно отвергая их. И ребёнок, которому в силу его личностных особенностей недоступно или несвойственно положение лидера, но имеющий собственные замыслы и желание их воплотить, сталкиваясь с ситуаци-

ей, когда всё время нужно воплощать чужой замысел, жертвуя собственным, начинает предпочитать одинокую режиссёрскую игру. Она позволяет ему реализовать творческие возможности, которые он уже ощущает в себе. Ведь и в мире большого искусства существуют виды и профессии, предполагающие совместность и чьё-то лидерство, и такие, которые предназначены для индивидуального (одинокого) творчества.

Указывая на большое значение режиссёрской игры для развития дошкольников, исследователи предупреждают, что педагогические практики не всегда опознают её. Как замечает Е.В.Трифопова, «наблюдение за ребёнком, скажем, перебирающим пуговицы ... вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. Но если спросить у ребенка, чем он занят, вполне можно услышать: «Я играю». И тут выясняется, что самая красивая большая пуговица – это королева, из одинаковых позолоченных пуговиц подобрана свита, а рядом нежно-белая – принцесса, к которой едет принц, на роль которого выделена металлическая пуговица ... некогда красовавшаяся на одежде старшего брата» [11].

Предельный случай «скрытой» режиссёрской игры представлен в дневниках В.С.Мухиной. Она рассказывает, как мальчик расставляет игрушки, готовясь к игре, но затем, не производя с ними никаких действий, долго лежит среди них. На вопрос взрослого: «Что ты делаешь? Ты заболел?», – отвечает: «Нет. Я играю». – «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю, и думаю, что с ними происходит» [6].

Подобное поведение ребёнка свидетельствует, во-первых, о том, что его игровая деятельность близка в своём развитии к завершению, к той критической точке, когда она должна перейти в какую-то другую. Во-вторых, о том, что, протекая уже полностью во внутреннем плане, она представляет собой прямое предвосхищение важнейшего аспекта будущего продуктивного авторства – разработки сложного замысла.

Иногда на границе дошкольного и младшего школьного возрастов ребёнок сам начинает осознавать, с одной стороны, значимость и ценность того, что он создаёт в игре, с другой – что этот результат не остаётся с ним, а исчезает, как только игра заканчивается. То есть его перестаёт удовлетворять только процесс игры, ему становится нужен и её результат.

Шестилетний Данила летом на даче лишился компании для сюжетно-ролевой игры, и её место заняла игра режиссёрская. На куче песка он вырыл окопы, построил укрепления, из ягод и палочек создал два войска условных солдатиков и начал разыгрывать многочасовые сражения. По прошествии нескольких дней, оторванный от игры необходимостью пообедать, он вдруг сказал маме: «Знаешь, как я интересно играю! Получаются разные истории у разных солдат. И они сами разговаривают. Жалко, что ты не видишь... И никто не видит».

Когда мама высказала желание посмотреть, как он играет, мальчик сначала согласился, но потом решил, что «лучше пусть это будет кто-то другой». Но стоило этому «другому» взрослому появиться возле песочной кучи, как Данила попросил его наблюдать за игрой так, чтобы самого наблюдателя не было видно.

Мальчик начал играть, разворачивая очередную «военный» сюжет, но через какое-то время остановил игру и сказал: «Нет, у меня сегодня плохо получается. Вот вчера было здорово!». На вопрос, что же именно не нравится ему в сегодняшней игре, он ответить не смог.

О чём свидетельствует этот случай? В первую очередь, о том, что ребёнок осознал ценность не только процесса игры, но и того, что в её результате получается – ценность игрового «продукта». Вместе с этим пришло и переживание «гибели» этого летучего произведения, от которого после игры ничего не остаётся. Открыл он для себя и необходимость «другого» – зрителя, который увидит, заинтересуется, станет свидетелем существования его произведения. То есть произошёл стихийный «прорыв» из игровой деятельности – в продуктивное авторское творчество.

Но сложный переход к такому творчеству ещё не начался; запрос на зрителя сталкивается с привычкой к обычным условиям режиссёрской игры – уединённостью, интимностью. Осознавая необходимость адресата, к которому должно быть обращено произведение, ребёнок испытывает трудности при реальной встрече с ним. Настоящий зритель «мешает» свободной игре, и сам мальчик выносит оценку своему произведению – «плохо получается».

Итак, даже детям, у которых сложились необходимые предпосылки способностей к

художественному творчеству, которые уже чувствуют потребность в переходе к продуктивной деятельности трудно самостоятельно совершить этот переход. И, конечно же, он совершенно не доступен тем, кто по тем или иным причинам к шести-семи годам «не доиграл», не достиг высокого уровня развития игровой деятельности.

Но такой переход вполне доступен большинству детей под руководством взрослого, если он совершается через постепенное изменение игры, через её трансформацию в тот или иной конкретный вид искусства или в некий пропедевтический курс овладения общими, как бы «надвидовыми» основами искусства [5]. О том, какие пути к решению этой задачи в работе с младшими школьниками намечаются уже сегодня, пойдёт речь в следующей лекции.

Литература:

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: Гуманитарный центр «Алеф», 1992.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
3. Кравцов Г.Г. Игра как основа детского творчества // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 3–9.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Трансформация игры в художественное творчество. Проект программы // Искусство в школе. 1994. № 2. С.9–18.
6. Мухина В.С. Близнецы: Дневник жизни близнецов от рождения до 7 лет. М.: Народное образование, 1997.
7. Новлянская З.Н. Учение и творчество. М.: ПИРАО, 2010.
8. Рябкова И.А. Ролевое замещение в игре дошкольников в условиях разной предметной среды: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2019.
9. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. №3. С. 62–68.
11. Трифонова Е.В. Режиссёрская игра. Её особенности и значение для развития ребёнка-дошкольника [Электронный ресурс] childpsy. ru>upload...rejisserskayaigra-igraidet1.doc
12. Трифонова Е.В. Режиссёрская игра: Основные принципы формирования и педагогической поддержки [Электронный ресурс] childpsy. ru>upload...rejisserskayaigra-igraidet1.doc
13. Хейзинга И. Homo Ludens (Человек играющий). М.: АзбукаАттикус, 2018.