



**Методический фонд
журнала
"Вестник экспериментального
образования"
№ 1 2022**

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А. Д. Антипова, II курс очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Изобразительная деятельность – одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие большинства сторон детской психики. [3]. Рисование имеет большое значение для детей с умственной отсталостью, так как детский рисунок отражает уровень развития всех психических процессов (мышления, восприятия, памяти, внимания, речи и др.), а также возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Изучением изобразительной деятельности детей с умственной отсталостью занимались такие отечественные ученые, как И.А. Грошенков, Т.Н. Головина, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская и другие авторы.

Из-за нарушений зрительного анализатора дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают затруднения в пространственной ориентировке, распознавании цветов, восприятии перспективы и светотени.

Т.Н. Головина отмечает, что обучающиеся с умственной отсталостью не умеют пользоваться цветом в своем рисунке: они раскрашивают предметы в цвета, не соответствующие их реальной окраске, не понимают, что цвет может быть постоянным признаком какого-либо предмета.

Головина Т. Н. считает, что своеобразие и ошибки при передаче цвета могут происходить по нескольким причинам [1]:

- 1) из-за сниженной цветовой чувствительности ученик не в состоянии определить соответствующий цвет окрашенного предмета;
- 2) неправильная передача окраски предмета или его частей из-за пассивности восприятия и недостаточного осмысления цвета предметов, отсутствия в активном словаре названий соответствующих цветов;
- 3) отсутствие «техники» сравнения не дает возможности соотнести, сопоставить цветной карандаш с цветом, в который окрашен предмет или его части;
- 4) недоразвитие целенаправленной деятельности ведет к механическому раскрашиванию рисунка во все цвета;
- 5) несформированность должного отношения к словесной инструкции приводит к неадекватным действиям; в результате рисунок многоцветного предмета раскрашивается в какой-либо один или несколько не соответствующих натуре цветов;
- 6) низкий уровень понимания цвета как постоянного признака, характерного для того или иного предмета, влечет за собой его

произвольную окраску;

7) недостаточное развитие эстетического вкуса приводит к тому, что ребенок не может реализовать в рисунках необходимое гармоническое сочетание цветов.

Изобразительная деятельность у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью формируется замедленно и своеобразно. Рисунки детей длительно остаются на уровне простых каракуль, отличаются грубыми ошибками и неточностями, они примитивны, фрагментарны, не передают целостный образ предмета. Дети рисуют людей-головоногов, птиц, имеющих по четыре лапки, "прозрачные" дома, выполняя всё это нечёткими, кривыми линиями [4].

Тематика рисунков у обучающихся с умственной отсталостью ограничена и зависит от предшествующих занятий: ученик в основном рисует то, чему его научил педагог.

Умственно отсталые школьники значительно позже овладевают предметным рисованием. Выполненные ими рисунки, ни по степени полноты отражения особенностей объектов, ни по уровню графических средств передачи, не превышают того, что наблюдается в рисунках нормальных детей школьного возраста. Характерные черты таких рисунков — примитивность, схематичность, статичность, стереотипность [2].

Контурное построение рисунка — основной способ передачи умственно отсталыми школьниками графического образа предмета. Однако и передача контура является для них сложной задачей из-за слабости зрительного анализа.

Статичность изображений ярко проявляется в сюжетных рисунках. Нарисованные живые объекты лишены какой-либо динамики (обычно это застывшая, статичная фигура человека во фронтальном положении или группа людей, нарисованных будто под копирку и размещившихся в один ряд). Даже в тех случаях, когда содержание рисунка требует передачи известных движений, умственно отсталые школьники не проявляют стремления выразить это графически.

Многие дети имеют нечеткие представления о предметах окружающей действительности, поэтому не могут найти несоответствие между выполненным рисунком и реальным объектом изображения. Особенно это отчетливо видно при рисовании живых существ (животные иногда изображаются с двумя ногами, а птицы — с тремя, четырьмя). Среди рисунков учащихся младших классов немало таких встречаются и другие нелепости (автобус с огромным количеством колес и окнами на крыше, циферблат часов с восемью цифрами др.)

Если же предложить детям нарисовать что-то с натуры, то ответной реакцией будет пассивность, инертность, негативное отношение к работе. Во время рисования учащиеся младших классов с умственной отсталостью

почти не обращают внимания на натуру и даже могут не заметить того, что ее убрали.

Обучающиеся испытывают большие затруднения при рисовании геометрических фигур. Фигуры выполнены с наклоном вправо, формообразующие линии непараллельны и сильно искривлены, концы отрезков имеют неточные совмещения. Учащиеся испытывают большие затруднения при начертании как прямоугольных, так и округлых форм, поиски пропорций при изображении геометрических фигур полностью отсутствуют.

Дети с младшего школьного возраста с умственной отсталостью не подчиняют свой рисунок определенному сюжетному замыслу. Они изображают один предмет или несколько не связанных по смыслу предметов. При этом в каждом рисунке повторяются одни и те же ошибки, сохраняется несоответствие между объектом и его изображением.

Рисунки умственно отсталых школьников имеют следующие характерные особенности [2 с. 151]:

- неполнота, фрагментарность изображений;
- отсутствие в рисунках целостного образа;
- упрощение и искажение формы изображаемых объектов;
- наличие различного рода нелепостей, обусловленных непониманием смысла изображенных частей или деталей предметов;
- неправильная передача в рисунке пространственных отношений между элементами одного предмета, перестановка этих элементов и размещение их на листе бумаги изолированно друг от друга;
- отсутствие цветовых характеристик в нарисованных предметах.

В рисунках умственно отсталых детей младшего школьного возраста можно обнаружить и другие недостатки: непропорциональность частей рисунка, смещение изображения относительно центра листа, несоответствие размеров рисунка и листа бумаги [2].

Таким образом, изобразительная деятельность детей младшего школьного возраста имеет свои особенности. Обучающиеся не умеют пользоваться цветом в своем рисунке: они раскрашивают предметы в цвета, не соответствующие их реальной окраске; рисунки длительно остаются на уровне простых каракуль: они примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции; дети изображают рисунки нечёткими, кривыми линиями; изображения схематичны, статичны и стереотипны; основной способ передачи умственно отсталыми школьниками графического образа предмета - контурное построение; среди рисунков встречаются нелепости; учащиеся испытывают большие затруднения при рисовании геометрических фигур; не подчиняют свой рисунок определенному сюжетному замыслу; изображения смещены относительно центра листа.

Эти особенности объясняются недоразвитием сенсорной сферы и специфическими свойствами познавательной деятельности. Многие недостатки обусловлены нарушением моторики, задержкой в развитии зрительно-двигательной координации, быстрой утомляемостью, пониженной активностью, недостаточной целенаправленностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М: Просвещение, 1974. 119 с.
2. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
3. Комарова Т.С. Что такое изобразительное творчество ребенка. М.: Московский педагогический государственный университет, 1991. № 1. С. 58-60.
4. Медяк О. А. Особенности продуктивных видов деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Журнал педагог. 2018. № 4. С. 1-7.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Ю. Артемчук, II курс очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

У детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) прослеживается диспропорция в развитии различных видов запоминания. Для них свойственно наличие общих и специфических особенностей развития памяти. Главной особенностью памяти детей с РАС является трудность воспроизведения информации, что является следствием нарушенных механизмов запоминания. Зачастую наиболее развиты зрительная, механическая, эмоциональная память. Наиболее дефицитарна логическая и слуховая память. Основной специфической особенностью памяти детей с аутизмом является то, что они с легкостью запоминают заинтересовавший их материал не смотря на его объем.

Изучением памяти деятельности детей с РАС занимались такие отечественные ученые, как Л. С. Выготский, Р. С. Немов, В.М. Башина, О.С. Никольская, П.П. Блонский и многие другие авторы.

У разных авторов встречаются различные трактовки понятия «память». Л.С. Выготский понимает «память» как в первую очередь процесс осознанного и опосредованного запоминания, а также как и любая другая высшая психическая функция, характеризуется произвольностью,

системностью и социальностью. [3]

В нашей работе будут рассмотрены некоторые виды памяти у детей с РАС младшего школьного возраста, имеющие отличие в виде дефицитарности или наоборот наилучшей развитости. Стоит отметить наличие таких случаев, когда дети с РАС могут иметь как неполноценно развитую память, так и память значительно выше среднестатистической. Не смотря на то, что качественные характеристики памяти у детей с аутизмом из разных групп отличаются, можно выделить некоторые особенности, которые характерны для большинства.

Детям с РАС трудно дается запоминание информации. [5]. Запоминание – это такой процесс памяти, в результате которого новые знание закрепляются путем связывания их с теми, что были приобретены ранее, а говоря иначе – процесс фиксирования информации. Так как запоминание - первичный процесс, и лишь после запоминания возможны такие процессы как сохранение, воспроизведение, узнавание и припоминание, то вышеперечисленные функции также снижены. Трудный, непонятный материал запоминается значительно хуже, чем интересующая ребенка с РАС информация. Такая особенность связана в первую очередь с наличием у ребенка повышенной заинтересованности в изучаемом объекте, фиксацией на определенных предметах или увлечениях. Например, если ребенок с РАС обучается в школе, ему значительно легче даются предметы, которые ему нравятся, даже если объем того, что необходимо запомнить, больше чем в других предметах. Таким образом, стоит отметить, что память, в том числе и запоминание, у детей с РАС довольно часто характеризуется как избирательная [1]. Градация материала для запоминания следующая: наиболее простым материалом для запоминания у детей младшего школьного возраста с РАС является последовательность из нескольких цифр, сложнее же даются предложения и целые тексты, в том числе стихи. Из-за того, что при наличии расстройств аутистического спектра страдает запоминание, снижены и все последующие процессы, что в целом негативно складывается на обучаемости ребенка как социальным и бытовым действиям, так и на обучении в школе или иных образовательных организациях. Также вследствие дефицитарной развитости запоминания с наибольшим трудом детям с РАС дается воспроизведение материала. Тем не менее, возможность выровнять процессы памяти существует, так как запоминание упрощает наличие наглядного материала, что мы и рассмотрим далее.

Зрительная память при РАС развита наиболее хорошо. По Т. П. Зинченко зрительная память – это период обработки информации, предшествующий кратковременному запоминанию, а также обладающий большим объемом, связанный с запоминанием и хранением, а в дальнейшем воспроизведением визуальных образов [4]. Запоминание

ребенку с РАС дается значительно проще при наличии изображения, орнамента, последовательности цифр, также благодаря использованию наглядных материалов значительно легче дается понимание бытовых действий и учебных заданий. Хорошо развитая зрительная память также обуславливается восприятием аутичных детей, которое характеризуется буквальным пониманием получаемой информации. При наличии визуального источника информации вероятность верного понимания задачи повышается, а вследствие повышается и вероятность усвоения информации и ее воспроизведения в дальнейшем.

Слуховая память детей с РАС более слабо развита, чем зрительная, так как услышанная единожды информация, не подкрепленная визуальными вспомогательными средствами, запоминается хуже. Детям с РАС необходимо многократное повторение и периодическое напоминание о том, какая задача перед ним поставлена. Запоминание будет наиболее успешным, если в подкрепление словесному объяснению будет показан какой-либо наглядный материал: таблица, схема, рисунок. Также одной из причин дефицитности слуховой памяти может быть нарушение слуха как такового. Так как у детей с РАС довольно часто встречаются нарушения речи, могут наблюдаться и соответствующие проблемы и со слухом, которые сложнее определить из-за наложения диагнозов.

Наиболее развитой у детей младшего школьного возраста с РАС можно считать механическую память [2]. Это обуславливается тем, что у них затруднено понимание скрытых смыслов, и более простой задачей является запоминание материала, не вдаваясь в его суть. Механическая память противопоставлена логической памяти, под механической памятью подразумевается умение усвоить и в дальнейшем воспроизвести материал, который ребенок не знает и не понимает. Запоминание при механическом типе памяти реализуется за счет повторения материала и воспроизведение максимально близко к оригиналу, иначе говоря – заучивание и пересказ. Благодаря развитости данного вида памяти, дети с РАС могут запоминать достаточно большой объем информации путем многократного повторения. Зачастую механическая память у детей с РАС может быть развита даже лучше, чем у нормотипичных детей. В противовес хорошо развитой механической памяти, детям младшего школьного возраста с РАС свойственна дефицитность логической памяти. Это проявляется в том, что не смотря на способность к запоминанию большого объема информации, ребенок не обращает внимание на содержание материала или не может его понять. Иначе говоря, запоминается лишь внешняя форма. Следствием этого является низкий показатель усвоения материала, а также неспособность к долговременному запоминанию при отсутствии регулярного повторения необходимой информации.

Некоторые психологи отмечают развитую эмоциональную память, определение которой было дано Р. С. Немовым [6]. Как можно понять из

названия, под эмоциональной памятью понимается память на эмоции. По причине очень высокой чувствительности к раздражающим факторам, дети с аутизмом просто не могут их не замечать, а, следовательно, и запоминать. Также аутичным детям свойственно обладание большим количеством страхов, которые зачастую связаны с вызванными эмоциями.

Дети с РАС имеют специфику развития памяти, характеризующуюся диспропорцией определенных видов запоминания. Не смотря на то, что логическая память у детей с РАС зачастую недостаточно развита, они имеют наиболее развитую механическую и эмоциональную память, дефицитарная слуховая память компенсируется хорошо развитой зрительной памятью. Тем не менее, многими психологами память детей младшего школьного возраста с РАС характеризуется как хорошая, иногда значительно лучше, чем у детей без данного расстройства, но, тем не менее, способности и навыки каждого ребенка индивидуальны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Москва: Исцеление. М., 1993. С. 154-165.
2. Блонский П. П. Б70 Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. - 288с.
3. Выготский Л.С. В 92 Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. - 320 с.
5. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П./Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие /Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

К.Д. Веселова, II курс очной формы обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ребенок получает информацию об окружающем мире посредством познавательной деятельности, также носящей названия гностической или когнитивной деятельности. Особенно интенсивно она развивается в младшем школьном возрасте, когда учение становится ведущей деятельностью ребенка. В настоящее время в психолого-педагогической литературе нет единой трактовки данного понятия. Это связано с тем, что одни ученые рассматривают познавательную деятельность как процесс, другие как саму деятельность. Так, В.А. Сластенин определяет познавательную деятельность как единство таких процессов как чувственное восприятие, теоретическое мышление и практическая деятельность. Г.И. Щукина рассматривает как «деятельность, в процессе которой ученик овладевает содержанием учебных предметов, необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых он получает образование» [3, с. 96]. А.Н. Леонтьев под данным термином понимает «совокупность информационных процессов и мотиваций, как направленная, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации» [2]. Таким образом, независимо от интерпретации данного термина, его суть заключается в том, что познавательная деятельность направлена на получение информации об окружающем мире.

В структуре познавательной деятельности Г.И. Щукина выделяет следующие компоненты: цель, мотив, учебные действия, операции деятельности, результат. П.А. Сорокун в структуре этой же деятельности с психологической точки зрения рассматривает внешние и внутренние гностические действия. Первые направлены на познание явлений и предметов, которые действуют на органы чувств человека. Вторые являются психическими познавательными процессами: память, внимание, мышление, речь, восприятие. Именно эти процессы подвержены нарушениям у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС).

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности с учетом развития психических процессов. У детей с РАС ассоциативное мышление. Это важно учитывать при организации пространства. В классе ребенок осуществляет как минимум три вида деятельности: учебная деятельность, игровая, обедает. Следовательно, играть, обедать и работать

стоит строго только в отведенном под эту деятельность месте. При этом эти места должны быть визуально «разграничены». Постепенно у него выработается ассоциация «парта»- «работа», и т.д. Это поможет ребенку усвоить, куда и зачем он направляется, что будет способствовать формированию целенаправленного поведения. При организации рабочего места стоит убрать из поля зрения ученика все внешние стимулы, которые могут отвлечь ребенка от выполнения задания.

Для сосредоточения внимания также можно использовать интересы ребенка (например, если ему нравятся машинки, то их стоит использовать при обучении математики) или «успешность» в выполнении задания, т.е. давать сначала уже освоенные упражнения, а потом более сложные. Для развития внимания ребенка можно использовать игру «Ищем с лупой». Во время этой игры ребенку дают самодельную лупу и ставят на определенное место (это место можно обозначить обручем). Потом педагог просит его найти с помощью лупы три определенных вещи. Данная игра способствует развитию навыков внимания, требует зрительного различения предметов, способствует развитию зрительных навыков (слежение, быстрое скачкообразное движение глаз). Также «зрительные навыки помогают ребенку освоиться в учебной обстановке и не испытывать страха в ситуациях, требующих зрительного напряжения» [1, с 61].

Для концентрации внимания детей на групповом занятии Т. Питерс предлагает использовать метод, который основан на модели ТЕАССН. В зависимости от уровня концентрации внимания детей, их рабочее место ограждается непрозрачными экранами. Если у ребенка внимание рассеяно, то его ограждали с трех сторон (по бокам и сзади), т.е. его словно «помещали в коробку», где у него была возможность смотреть только вперед. Если внимание ребенка относительно сконцентрированное, то его «закрывали» только с двух сторон (по бокам).

Следует помнить, что сосредоточенность ребенка с РАС на задании не означает усвоения информации. Для памяти детей с РАС характерны замедленный темп и объем запоминания, преобладание визуальной памяти над вербальной. Поэтому во время занятий будет целесообразно давать информацию небольшими частями и подкреплять визуально, давая различный дидактический наглядный материал. Примером для развития памяти ребенка с РАС может служить игра «Кто в башне?». Педагог показывает ребенку несколько пар одинаковых фигурок, потом прячет по одной фигурке из пары под пластиковый стаканчик. Ребенок должен найти пару к каждой фигурке. Также игру можно усложнить и использовать цветные стаканчики, меняя их расположение. Эта игра способствует развитию как произвольного внимания ребенка, так и его памяти.

Так как педагог не может все время визуализировать материал, который он изучает с ребенком, а должен использовать речь, следует уделить особое внимание этому психическому процессу. Дети с РАС

сталкиваются с трудностями при развитии речи: у одних она не развивается вовсе, у других - с трудностями в использовании. Ее особенности таковы, что они, не понимая истинного смысла слов, говорят те слова, которые у них ассоциируются с тем или иным предметом. Для речевого развития детей можно использовать игру «Что в моем мире?». Ребенок (в зависимости от сформированных навыков) либо пишет, либо клеит в блокнот то, что он ожидает увидеть на занятии (например, людей, книги, часы и т.д.), и по ходу занятия отмечает в нем, что он видит. В конце занятия он должен назвать те вещи, которые не оказались в его блокноте. Эта игра способствует развитию навыков наблюдения, тренировке памяти. Также данная игра является эффективным способом связать речь с той зрительной информацией, которая поступает из окружающего мира. Особое внимание стоит уделить исправлению ошибок: оно должно быть незамедлительным. Например, ребенку показывают кровать и спрашивают, что это, он говорит «одеяло». В этом случае следует повторить вопрос и сразу же сказать верный ответ («кровать»), тогда ребенок повторяет правильный ответ, используя вербальную подсказку. Далее педагог снова повторяет свой вопрос.

Ребенок может отказаться от выполнения задания, тогда встает вопрос мотивации. Детям с РАС не свойственна внутренняя мотивация, поэтому необходимо использовать внешние подкрепляющие стимулы. Это могут быть реальные предметы (материальные стимулы) и действия с ними: подержать в руках машинку, кусочек веревочки, рассматривание фотографии с изображением животного и т.д. Также ребенок может получать «награду» социальными стимулами: объятия, улыбка, приятный тактильный контакт и т.д. Различные занятия также могут служить подкрепляющими стимулами: рисование, прослушивание музыки и т.д. Помимо этого необходимо много раз хвалить его («очень хорошо», «молодец» и т.д.). После того, как педагогу удалось настроить ребенка на выполнение упражнения, необходимо обозначить продолжительность выполнения упражнения. Для этого можно использовать различные карточки. Например, синяя карточка означает задания в синей коробочке, красная – в красной коробочке и т.д. Ребенок будет понимать, что, когда карточки закончатся, работа будет выполнена. Похожим примером может послужить «работа слева - направо»: слева находятся карточки, обозначающие невыполненные задания, после завершения каждого упражнения, карточка переносится на правую сторону. По схожему принципу визуализируется время смены видов деятельности. Для этого можно использовать песочные часы или таймер со звонком. Тогда ребенок будет знать, что когда прозвенит звонок или песок в часах закончится, нужно менять вид деятельности (ее длительность определяется индивидуально).

При организации познавательной деятельности детей с РАС важно расписание и предсказуемость. Расписание поможет детям ориентироваться в смене видов деятельности и образовательном процессе в целом. Для расписания можно использовать фотографии с определенным видом деятельности (дети, играют, учатся и т.д.), поставленные в определенном порядке, или реальные предметы. Например, тарелка - символизирует обед, мячик - игру и т.д. Увидев тарелку, дети поймут, что пора обедать, мячик - играть. «Приучение» к расписанию целесообразно начать с двух последовательных действий: сначала работаем, потом играем. После того, как этот порядок будет усвоен, можно переходить к расписанию одной половине дня, потом – расписание на весь день и т.д.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что у детей с расстройствами аутистического спектра имеются особенности познавательной деятельности, которые вызваны специфической реализацией познавательных процессов. Вследствие этого, для осуществления продуктивной познавательной деятельности ребенка, необходима особая организация этой деятельности, которая включает в себя организацию как пространства, так и самого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми/ Тара Делани; пер. с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова.-Екатеренбург: Рама Пабблишинг, 2014.- 272 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]:URL:<https://bookap.info/klasik/dsl/> (дата обращения 08.11.2021)
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1979- 160 с.

Ефимова Л.Н.,

музыковед, преподаватель РАМ имени Гнесиных.

Конспект лекции о вокальных циклах Ф.Шуберта по зарубежной музыкальной литературе для общих курсов училищ и колледжей

Ф.Шуберт создал два вокальных цикла, и оба – на стихи Вильгельма Мюллера. Их многое объединяет: повествование от первого лица, герой-скиталец, отправляющийся в путь, его переживания тесно переплетены с образами природы – другом становится ручей. Но и многое отличает – в «Прекрасной мельничихе» герой отправляется в путь в поисках счастья, он молод и весел, а в «Зимнем пути» герой уходит в никуда, чтобы не мешать счастью возлюбленной – он одинок и все для него осталось в прошлом (в воспоминаниях и снах), а впереди – путь на кладбище. Поэтому образы природы тоже разные в циклах: в «Зимнем пути» спутниками героя становятся зимний холод, стужа, скованный льдом ручей, черный ворон.

Вокальный цикл «Прекрасная мельничиха»

Первый вокальный цикл – «Прекрасная мельничиха» был написан в 1823 году. Это лирическая монодрама от первого лица, подобная «роману в песнях» – исповедь. Это первое музыкальное воплощение драмы в стихах. Песни цикла объединены сюжетом и музыкально (тонально-тематически).

В цикле 20 песен, которые выстроены в единую драматургическую линию: обрамляющие цикл песни №1 и №20 являются вступлением и эпилогом, со №2 «Куда» по №4 «Благодарность ручью» – экспозиция образов главного героя и природы (ручейка), с №5 «Праздничный вечер» – завязка лирико-любовной темы (встреча возлюбленной) и начало восходящей (радостной) линии, с ликующей кульминацией в №11 «Моя»; песни №12 и 13 являются остановкой в действии – они интермедийны; далее – в №14 «Охотник» происходит завязка драматической линии, воплощающий конфликт, и начало нисходящего движения, к развязке драмы в №19 «Мельник и ручей» (гибель героя). Песня №20 «Колыбельная песня ручья» является умиротворенным послесловием.

Таким образом, драматургически цикл распадается на две части – с 1 по 11 песни и с 14 по 20.

Песня №1 «**В путь**» (B-dur) мелодически близка народным песням, она диатонична, по звукам аккорда, бодра. Форма – куплетная. В песне говорится о движении – основе жизни, это жизненная позиция юного героя, полного сил и энергии.

Песня №2 «**Куда**» (G-dur) экспонирует образ ручейка: сама тональность Соль мажор и текучая фигурация шестнадцатыми в фортепианном сопровождении станут лейт-характеристикой ручейка в этом цикле. Форма песни – куплетно-вариационная.

Песни №3 «**Стой**» (C-dur) и №4 «**Благодарность ручью**» (G-dur) наполнены непрерывным движением в фортепианной партии, олицетворяющим радость и энергию героя.

Песня №5 «**Праздничный вечер**» (a-moll) написана в 3-хчастной репризной форме, с речитативной средней частью и бурлящими крайними – «Если б сотней рук обладал я, сколько б ими колес вращал я. Я прошел бы все просторы, я сдвигал бы с места горы, чтоб она, любовь моя, знала как ей предан я». Зарождение любви и чувство собственной неудовлетворенности.

Песня №6 «**Любопытство**» (H-dur) имеет проникновенно лирический характер. Для воспроизведения тончайших психологических переживаний Шуберт применяет прием ладо-тонального сопоставления одноименных тонок (H-dur - h-moll), который в дальнейшем станет характерным средством романтиков.

Песня №7 «**Нетерпение**» (A-dur) наполнена радостным трепетом – это нежное признание. Триольный ритм в фортепианном сопровождении передает состояние эмоциональной открытости и восторга.

Кульминацией лирической линии является песня №11 «**Моя!**» (D-dur) - она завершает 1 раздел цикла. Ликующий характер создается полнозвучной фактурой сопровождения с гармонической фигурацией, песенной мелодией в вокальной партии, с народными тирольскими интонациями, активным безостановочным движением (похожим на песню «В путь»). Форма песни – трехчастная репризная, средняя часть – развивающего типа (в B-dur).

Характер второго раздела цикла резко контрастен первому, в нем господствует боль, тревога, горечь и отчаяние. Драматический перелом происходит в песне №14 «Охотник» (с-moll). Жесткий сухой характер создает *sempre staccato* фортепиано, остигатный ритм в размере 6/8, пустые кварто-квинтовые созвучия и вокальная мелодия, лишенная напевности – декламационная (силлабическая – «нота-слог»). Музыкальные средства – в традициях «охотничьих» песен. Два куплета песни повествуют о сопернике – охотнике с бородой, вооруженном ружьем.

Следующие три песни составляют драматический стрежень второго раздела, с нарастающим чувством тревоги и смятения - это №15 «Ревность и гордость», №16 «Любимый цвет», №19 «Мельник и ручей».

Песня №15 «Ревность и гордость» (g-moll) в трехчастной форме пронизана стремительным движением фортепианных фигураций, подобных бурному речному потоку, с короткими импульсивными вокальными фразами.

Песня №16 «Любимый цвет» (h-moll) трагична – в ней впервые появляется образ смерти. Не случаен выбор такой «черной» тональности. Вся песня пронизана остигатной фигурой шестнадцатых на органном пункте доминанты – в фортепианной партии, что ассоциируется с роковой неотвратимостью. Значительный психологический эффект также создает постоянное ладовое мерцание одноименного миноро-мажора и никнущие интонации в вокальной партии, которой вторит нижний голос фортепиано. Форма песни куплетная.

Песня №19 «Мельник и ручей» (g-moll - G-dur) построена в виде диалога главного героя - мельника и его друга – ручейка. Трехчастная форма песни соответствует этапам диалога: крайние части – от лица мельника, средняя – песня ручейка. Эти образы здесь контрастны – партия мельника лишена движения, безжизненна (противоположна началу цикла – песне «В путь», где герой провозглашал «жизнь это движение»). В соль миноре застывшие аккорды сопровождения, с остро драматичной «неаполитанской» гармонией, нисходящие интонации вокальной мелодии. Средняя часть – обращение ручейка к герою с утешительной песней в Соль мажоре, с мягко журчащей фигурацией фортепиано, с интонацией опевания в вокальной мелодии. В репризе происходит соединение этих музыкальных средств –

на фоне гармонической фигурации фортепиано из средней части звучит вокальная мелодия мельника первой части – постепенно переходя из в соль-минора в одноименный мажор в конце. И это ладовое просветление имеет сильный психологический эффект – примирения со своей горькой участью.

Последняя песня **№20 «Колыбельная песня ручья»** (E-dur) имеет значение послесловия – эпилога. Герой уже не поет, ручеек его убаюкивает. На протяжении всей песни монотонно повторяется один тот же оборот, ритмически однообразный, на одни и те же слова «Баю бай». Характер покачивания, диатоника, гармоническая устойчивость (тоникальность) – неизменно повторяющиеся на протяжении пяти куплетов погружают в гипнотическое состояние. Состояние полного покоя и отрешенности от страданий.

Вокальный цикл «Зимний путь»

Написанный через 4 года после «Прекрасной мельничихи», этот цикл по своей изначальной трагичности кажется совсем из другой жизни. Общие черты двух циклов ограничиваются исходной идеей – герой этого произведения уходит в путь не в поисках счастья, а потому что отвергнут любимой. Шуберт называл эти песни «ужасными». У героя больше нет цели в жизни, поэтому в цикле нет сюжета. Вся его жизнь осталась в прошлом, поэтому песни объединены размышлениями, воспоминаниями. Тема одиночества и страданий становится главной – сквозной. Светлые образы возникают как сон, они вносят резкий контраст в холодную безжизненную реальность. В этом цикле ярче ощущается характерная для романтизма антитеза – конфликт между реальностью и мечтой.

В цикле 24 песни – две части по 12 песен. Первая песня «**Спокойно спи**» (d-moll) повествует о былых, несбывшихся надеждах и начале пути в никуда – она выдержана в ритме шага, со скорбно нисходящей мелодией в вокальной партии. Куплетная форма из 4 куплетов: в последнем неожиданно появляется одноименный мажор, ненадолго оттеняя и еще больше усугубляя беспросветную скорбь.

Песня **№5 «Липа»** (E-dur). Это мир воспоминаний, который олицетворяет липа, в тени которой герой грезил и был счастлив когда-то. Здесь противопоставлены образы грез и действительности – прошлого и настоящего, в вариационно-строфической форме. Песня обрамлена

фортепианным вступлением, основанном на триольной фигурации секст, словно изображающем шелест листы. Вокальная мелодия – простая песенная, ее дублирует аккордовая фактура в сопровождении. Вторая строфа начинается на теме вступления, но ладово омраченно – в ми миноре, появляются хроматизмы, гармоническая неустойчивость, речитативность – в вокальной партии, образ драматизируется. Это – холодная реальность, окружающая героя, с кружащим над головой черным вороном. Репризная третья строфа возвращает светлый (мажорный) характер начала, но словно усилием воли.

Песня №11 «Весенний сон» (A-dur). В двойной трехчастной форме песни контрастно противопоставлены образы сна и реальности. Цветущий весенний луг, хор птиц – светлые образы 1 части выражены песенно-танцевальной мелодией, в сопровождении плавной фигурации фортепиано в Ля мажоре. Вторая часть вторгается резким диссонирующим контрастом – образ зимней стужи с каркающим вороном, это мир реальности и он подчеркнуто холоден и неуютен, с речитативным вокалом, альтерированными аккордами в миноре. Третья часть служит горьким выводом – «смешон, кто видит зимой день летний во всей красе» – это невеселое философское размышление возвращает мажорный лад, но утрачивает песенно-танцевальную легкость начала. Затем в точности повторяется музыка всех трех частей, с другим текстом.

Завершается цикл песней №24 «Шарманщик» (a-moll). Герой встречает такого же, как он сам одинокого бездомного бродягу – шарманщика. Это образ-символ непонятого, отвергнутого всеми художника. Характер безысходности создается лаконичными музыкальными средствами: на фоне органного пункта тонической квинты («волыночной» или, в данном случае – шарманочной) в тягучем ритме половинных, звучит такой же однообразный напев по звукам аккорда. Застывший безжизненный образ, повторяющийся с небольшими вариантами (в вариационно-строфической форме) прорывается отчаянием только в конце, на словах «Хочешь, будем вместе горе мы терпеть, хочешь, будем вместе под шарманку петь».

