Муниципальное общеобразовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа № 34 г. Томска.

Ассоциативное мышление и его развитие

на уроках музыки.

(1-4 классы)

Разработала: Лиманова

Елена Фёдоровна

Учитель музыки

Томск-2011

Утверждение о том, что музыка помимо мощного воздействия на эмоциональную сферу человека, влияет и на развитие его интеллекта, стало почти общим местом. Практически ни один исследователь, изучающий влияние музыки на личность не обходится без упоминания этого факта. Особенно часто делаются ссылки на математическую природу организации музыкальных звуков (вспоминая Пифагора) и на то, что музыкальный язык – один из самых универсальных языков, в котором все – от фонем до синтаксиса и морфологии сразу понимается носителями практически любой культуры, без обращения к изучению того, что составляет музыкальную лексику.

Спорить с тем, что музыка – мощный стимулятор интеллектуального развития, невозможно. За этим утверждением любой человек интуитивно ощущает мощную, глубинную истину, которая вряд ли нуждается в экспериментальном доказательстве. Однако зададимся простым вопросом: если это утверждение верно, то почему среди учащихся школ, даже талантливых, мы не всегда встречаем людей “умных” в традиционном понимании этого слова? Почему бывает так, что речь их лексически бедна, высказываемые мысли банальны, а гуманитарные, насыщенные культурными смыслами знания кажутся им ненужными?

Следует рассмотреть еще одну проблему сегодняшнего времени. Она состоит в том, что увеличивающаяся информационная нагрузка в школе, более углубленное изучение предметов общеобразовательного цикла, требует от учащихся все больших затрат времени как в школе так и дома. Данные медицинских исследований показывают, что у 25% детей уже в период обучения в начальной школе ослабевает зрение и наблюдается прогрессирование костно-мышечных заболеваний. Объективное их существование требует изменений в подходах к усвоению учебного материала. Именно музыка (музыкальные занятия) наиболее перспективное средство (форма) как в развитии интеллекта, так и ассоциативного мышления ребёнка, которое будет способствовать осмыслению и запоминанию информации при уменьшении затрат времени и сил.

Ассоциацию как процесс активного воображения рассматривал в своих трудах Т. Рибо. Предложенный ещё Дж. Локком термин “ассоциация” стал главным в целом ряде концепций и школ, объединивших труды философов (Т. Гоббс, Р. Декарт) и психологов (А. Бен, Г. Спенсер, З. Фрейд, Г. Эббингауз) [6]. Р. С. Немов описывает ассоциацию как основу памяти и рассматривает приёмы запоминания, которые основаны на ассоциациях .

В музыкальной психологии обоснование ассоциативности музыкального искусства дали Д. К. Кирнарская, В. Н. Петрушин, В. Д. Остроменский. В. В. Медушевский.

Следует обратить внимание на то, что, авторы многих программ и методик по музыке (Д. Б. Кабалевский, Л. В. Школяр, Е. Д. Критская, В. Коэн, С. Ригиной, Т. Тютюнниковой, В. В. Алеева и др.) опираются на ассоциативность музыки.

Например, в методическом пособии для учителя читаем: “…для нас психолого-возрастные особенности первоклассников превращаются из факторов, тормозящих развитие, в наших и ребенка союзников! Образность, интуиция, ассоциативность, воображение… совокупность этих качеств детской психологии есть не что иное, как удивительный детский генетически обусловленный творческий механизм познания будущей жизни! Детская интуиция, будучи формой реализации залаженного в психике механизма опережающего отражения (к тому же не отягощенная эмпирическими формулами-стереотипами, создающими в сознании взрослого мозаичную картину мира), является уникальным способом восприятия целостности. Это доказано хотя бы тем, что например, четырехлетние дети лучше всех “схватывают” общую интонацию музыки. Образность мышления – это же почти готовый механизм “переплавки” обыденного в художественное. Ассоциативность, воображение – явления того же порядка. Если все это направлять в нужное русло, организовать на должном уровне, то в идеале получим достаточно эффективную технологию музыкального развития ребенка в нем самом!”. А, следовательно, и ассоциативного мышления. Но, здесь и возникает противоречие между теорией и практикой развития ассоциативного мышления, которая состоит как в недостаточной методологической компетентности учителя, так и в недостаточно разработанных методах и приемах осмысления материала, отсутствие которых не позволяет сформировать у детей навык построения ассоциаций.

Решение возникшей проблемы – в разработке и использовании таких методов при организации восприятия музыки на уроке, которые позволят создать условия для формирования навыка построения ассоциаций у детей младшего школьного возраста.

Более глубоко подойти к вопросу развития ассоциативного мышления позволило обращение к работе А.Г. Юсфина, в которой автор раскрывает механизмы развития интеллекта под воздействием музыки .

Образность музыкального искусства позволяет в рамках музыкального произведения говорить не только о развитии чувствительности и эмоциональной отзывчивости ребёнка, но и о формировании навыка построения ассоциаций. Ассоциативное мышление лежит в основе гибкости, креативности мышления и компетентности личности .

Понятие “ассоциация” встречается в психологии памяти, воображения, мышления и объединяет все психические познавательные процессы в единый комплекс. Это означает, что ассоциативность как связь между предметами и действиями, символами и ощущениями, которые сопровождают эти предметы, является характерной чертой психики человека .

Развитие ассоциативного мышления средствами восприятия музыки в младшем школьном возрасте основано на следующих возрастных особенностях :

внимание тесно связано с эмоциями и чувствами детей;

условие развития воображения – включение в деятельность;

практически действенный и чувственный анализ преобладает в младшем школьном возрасте;

установление ассоциаций по смежности является для младших школьников естественным процессом.

Все эти особенности возрастного развития не могут быть не использованы учителем музыки, потому что эмоциональная увлеченность детей в процесс слушания развивает их интеллектуальные способности.

Анализ работ ведущих ученых по данной проблеме (А. Г. Юсфина, Д. К. Кирнарской и др.) убеждает в том, что:

полноценное восприятие музыки требует работы ассоциативной, двигательной, слуховой и логической памяти;

процесс восприятия музыки предполагает работу интуитивного, логического, практического, теоретического и образного, ассоциативного мышления;

взаимосвязь органов чувств в процессе восприятия стимулирует работу воображения;

процесс восприятия музыки стимулирует работу “лобной плоскости” головного мозга, которая отвечает за кодировку информации в языковой форме, поэтому восприятие (слушание) музыки развивает навык построения ассоциативных цепочек.

Таким образом, были выявлены факторы, которые способствуют интеллектуальному развитию учащихся в процессе восприятия музыки, что позволяет оптимизировать процесс обучения.

Полноценное восприятие музыкального искусства невозможно без развития ассоциативного мышления учащихся. Развитие образного и ассоциативного мышления является одной из целей изучения предмета “Музыка” в школе в соответствии с федеральным компонентом государственного образовательного стандарта .

Реализация данной цели в программах происходит с помощью вовлечения детей в различные виды музыкальной деятельности. В каждой авторской методике есть свой методический прием, направленный на развитие ассоциативного мышления.

Ассоциация, являясь объединяющим звеном в психологии психических познавательных процессов, послужила основой для целого ряда методов. Весь спектр приемов был объединен в 4 блока, которые рассмотрены в работе С. Казаковой :

блок умственной ориентировки,

блок аудиального развития,

блок эмоционального развития,

блок творческой направленности.

Первый блок заданий — “Интеллектуальная зарядка”.

В серии заданий на сообразительность и смекалку предполагается прослушивание музыкальных произведений и выделение общих и различных признаков при их сравнении между собой; выявление логики развития музыкального произведения, наблюдение за ходом мысли композитора; исполнение произведения с изменением его настроения или характера, опираясь на освоенные музыкально-исполнительские средства.

В ходе проведения данного типа заданий предлагается не только найти сходные и отличительные признаки произведений, но и охарактеризовать их. Первоначально данные характеристики предлагаются учителем для увеличения словарного запаса учащихся. По мере вербального развития учащиеся все меньше нуждаются в помощи старших.

К заданиям находить аналогии были отнесены такие, которые ориентировали учащихся на поиск предметов, сходных с данным по некоторым существенным признакам, т. е. построение ассоциативной связи между предметами. Сначала каждый учащийся выполнял задание самостоятельно, записывая ответы в тетрадь, затем делился своим “открытием” со всем классом. После письменного выполнения между детьми идет устный обмен информацией.

Выполнение другого задания предполагало умение подобрать как можно больше музыкальных аналогий к изображениям различных по сложности, форме и цвету фигур – “облакам”, “теням”, “пятнам краски”. Еще один вариант предусматривал прослушивание двух разнохарактерных музыкальных произведений и подбор к ним характеристик-синонимов или сравнений, т. е. ассоциирования качества предмета со схожим качеством другого предмета.

Задания на логику и вербальную активность детей предполагали развитие у учащихся умения находить причинно-следственные связи, рассуждать, правильно оформлять свои мысли вслух. Задание усложнялось тем, что учащихся просили сочинить не просто сюжет, а музыкальную сказку по типу “рассказ по цепочке”.

Метод “Цепочка” поможет логично построить изложение собственных мыслей. Для развернутого рассказа необходимо не забыть ответить на вопросы “Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? и Как?”, хотя иногда достаточно еще более короткой цепочки: “Что? Где? Когда?”.

Ещё один тип задания предполагал сочинить как можно больше названий, отражающих суть музыкальных произведений (то есть превратить внепрограммную музыку в программную). Данный тип задания по методике проведения схож с тестом на свободные ассоциации, описанный в книге Поповой Т.В. “Ассоциативный эксперимент в психологии”

Второй блок заданий — “Аудиалъный контакт” – развивал внимание и память учащихся, умение прислушаться к себе, к окружающему миру, умение “слушать” и “слышать” музыку.

Согласно статье С. Казаковой, авторы методики ставили задачу научить детей прислушиваться не только к звукам окружающего мира, но и к собственным ощущениям. Постепенно, помимо физиологических ощущений, учащиеся обращали внимание на оттенки своего настроения. В конце исследования учащиеся передавали целые комплексы чувств и эмоций, вызванных жизненными обстоятельствами, музыкальными произведениями, услышанными на уроке, или другими факторами, то есть делились более глубокими внутренними переживаниями.

Метод “Словарь” способствует расширению активного словарного запаса школьников. Вспомогательный материал для учащихся подготовлен по книге П.Г. Ражникова “Диалоги о музыкальной педагогике” и представляет собой список слов-настроений, к которому ребенок может обратиться при затруднении.

Третий блок – “Эмоциональный калейдоскоп” – был направлен на развитие эмоционально-чувственной сферы детей: умения дифференцировать собственные эмоциональные состояния; выявлять связь с различными видами искусств; сравнивать жизненные эмоции с художественными.

В заданиях на соотношение жизненных и художественных эмоций, учащимся предлагалось прослушать два разнохарактерных произведения, а затем соотнести их с собственным эмоциональным состоянием и выбрать наиболее подходящее своему настроению. При повторном слушании – выразить свое настроение в цвете, линии, элементах орнамента, сравнить собственные переживания с воплощением в музыке и рисунке.

Не называя данное задание ассоциативным, С. Казакова описывает прием “связывания” художественного произведения, ситуации в жизни школьника и рисунка в единый эмоциональный блок, включавший в себя ассоциативную связь эмоций и элементов рисунка, такие как например: насыщенность цвет, толщина и рисунок линии (волнообразная или ломаная).

Метод “Фотография” позволяет в ходе восприятия интуитивно отразить в рисунке созвучные музыке зрительные образы.

Для того чтобы учащиеся наиболее тонко смогли прочувствовать образы музыкального произведения, авторы использовали метод пластического интонирования. Реализация метода позволит детям не только описать музыкальные образы, но увидеть и почувствовать, как в процессе развития музыки меняется характер пластического жеста.

В ходе этого задания учащимся предлагалось построить взаимосвязи между словом, жестом и чувством, такое задание так же можно назвать развивающим ассоциативное мышление, хотя С. Казакова не указывает в свое статье на термин “ассоциация”.

Четвертый блок заданий — “Творческий марафон” – развивал умственную гибкость учащихся, их поисковую и вербальную активность через умение переключаться с одного вида деятельности на другой; умение выразить в вербальной форме логику развития своей мысли; умение мобилизовать в нужный момент свое внимание и память.

В него были включены задания на тембровое, ритмическое, пластическое, мелодическое и вербальное фантазирование. Развитию тембрового фантазирования детей способствовали задания, в которых было необходимо:

узнать тембр голоса или инструмента;

создать тембровые импровизации на тему природы,

сочинить сказку, излагая ход событий и имитируя голоса героев;

составить музыкальную партитуру, используя тембры шумового оркестра;

составить музыкальные партитуры различных обстоятельств жизни (данные задания лежат в основе метода “Из жизни в музыку”).

Таким образом, большинство творческих развивающих заданий связано с ассоциацией. Применение творческих заданий, направленных на развитие ассоциативного мышлеия, возможно в различных программах и методиках.

Например, в концепции Д.Б. Кабалевского для развития ассоциативного мышления особенно благодатны темы “Музыка и литература” и “Музыка и живопись”. Уроки третьей четверти 4 класса раскрывают взаимосвязи между музыкой и живописью. Тема четверти “Можем ли мы увидеть музыку?” ориентирует педагога на развитие воображения учащихся. Методы организации восприятия должны быть направлены на создание взаимосвязей между слуховыми и зрительными образами. Всегда уместен вопрос: “А какие цвета вам потребуются, чтобы изобразить свое настроение?”.

Интересен метод “Из жизни в музыку”. Этот метод нацеливает внимание учителя на построение вводной беседы перед восприятием музыки, чтобы оттолкнуться от события в жизни ребенка и, таким образом, подготовить школьника к восприятию музыки композитора-классика на сходную тематику.

Активизирует размышление детей и метод “А что же будет дальше?”. Метод нацеливает внимание учителя на формирование музыкального мышления, что является неотъемлемой частью музыкальной культуры школьников. Этим методом я воспользовалась при организации урока в 4 классе по теме “Выставка художественная и музыкальная” по музыке Мусоргского. Мы с ребятами выяснили, что на выставке посетители не только рассматривают ближайшие картины, но и обращают внимание на следующие экспонаты. Посетитель ещё издали может понять основное настроение последующих картин. Мы попробовали определить первоначальное настроение темы прогулки и сравнить с “Прогулкой” перед картиной “Богатырские ворота”, и предположить настроение самой пьесы.

Для преодоления затруднений у учащихся при определении настроения в музыке можно использовать метод “Словарь”. Вспомогательный материал для учащихся подготовлен по книге П.Г. Ражникова “Диалоги о музыкальной педагогике” и представляет собой список слов-настроений, к которому ребенок может обратиться при затруднении. Данный метод способствует расширению активного словарного запаса школьников.

Говорить о воображаемой картине тоже довольно сложно. Метод “Цепочка” поможет логично построить изложение собственных мыслей. Для полного рассказа необходимо не забыть ответить на вопросы “Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? и Как?”. Простой алгоритм быстро запоминается и делает речь учащихся интереснее и ярче. Когда речь идет только о воображаемой картине достаточно еще более короткой цепочки: “Что? Где? Когда?”.

Самостоятельная работа в группах может помочь найти аналогии между изобразительным и музыкальным произведением искусства. Обсуждение в командах станет для ребят увлекательной формой брейн-сторминга. Работа в группах позволяет каждому учащемуся высказать свое мнение, а из множества суждений выбрать живописную картину, которая максимально схожа, созвучна по настроению с музыкальным произведением.

Знакомство с новым эмоциональным состоянием всегда сопровождается затруднением в определении и названии эмоциональных состояний, с которыми нас знакомит музыка. Метод “Фотография” эффективен в данных случаях потому, что рисование в ходе восприятия позволяет интуитивно найти сходные, более созвучные образы. Рассказывая о них, учащиеся связывают новое состояние с уже пережитым спектром чувств, что способствует пониманию музыкальных произведений.

Построение ассоциаций между новым и уже известным невозможно представить без вопросов: “Что это мне напоминает? На что это похоже?”. Данные вопросы могут быть рассмотрены как часть методы “Из музыки в жизнь”. Важно создать на уроке такие условия, которые помогут ребятам проверить правильность такого сиюминутного и порой внезапного сравнения.

Самым простым и коварным вопросом всегда для школьников останется “Почему?”. При помощи данного вопроса можно убедить ребенка в незнании чего-либо, пристыдить, а можно подтолкнуть к размышлению, к обоснованию своего мнения, связать новые чувства со своими жизненными впечатлениями. В приведенном фрагменте урока, метод “Почему?” призвано приблизить ребячьи размышления к реальным биографическим событиям, которые подтвердят значимость мнения каждого в общем обсуждении.

Эффективность применения данных методов, направленных на развитие ассоциативного мышления школьников была подтверждена в ходе педагогической деятельности в школе № 55.

Литература:

Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 “Педагогика и методика начального обучения” / под ред. М. В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических институтов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е издание. Исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

Казакова С. Творческие задания на уроке музыки / С. Казакова // Искусство в школе. 2006.– №2. – С. 14-17.

Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.

Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 книгах. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Книга 2: Психология образования. – 608 с.

Попова Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии: учебное пособие / Т. В. Попова. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 12 с.

Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике/ В. Г. Ражников. – М.: Классика – ХХI, 2004. – 136 с.

Сборник нормативных документов. Искусство / Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 63 с.

Смолина Е. А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания. / Е. А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.

Усачева В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. Музыкальное искусство. Методическое пособие для учителя: 1 класс четырехлетней начальной школы. – М.: Вента-на-Граф, 2002. – 176 с.

Юсфин А. Г. Музыка – сила жизни / А. Г. Юсфин. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. – 260 с.