

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
"ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ"

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИСКУССТВА  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЯХ  
РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

МОСКВА  
2016

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВА  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЯХ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Сборник научных статей**

по материалам Общероссийской конференции  
«Актуальные проблемы преподавания искусства в  
общеобразовательных организациях Российской Федерации»

31 марта –1 апреля 2016 года

**Москва - 2016**

**ISBN 978-5-905451-32-4**

**УДК 37.02**

**ББК 74.00**

**А 31**

Утвержден к печати решением  
Ученого совета Федерального государственного бюджетного научного  
учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской  
академии образования» от 19.04.2016, протокол №4

**Рецензенты:** И.Б. Пржиленская, доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой культурологии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета; А.Ю. Бутов, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования.

**Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях Российской Федерации / Сборник научных статей / ред. – сост. О.И. Радомская / под общей ред. О.В. Стукаловой – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 252 с.**

Данный сборник составлен по результатам работы Общероссийской конференции «Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях Российской Федерации», которая состоялась 31 марта – 1 апреля 2016 года в Москве.

Организатором Конференции выступил «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. В Конференции приняли участие более 400 человек из 80 регионов Российской Федерации, в том числе учителя и специалисты Республики Крым. Участники Конференции определили особую роль музыкального и художественного образования в формировании личности ребенка, развитии его творческих способностей и талантов, сохранении культурных традиций, воспитании патриотизма и любви к Родине. В сборнике обозначены пути модернизации художественного образования, совершенствования методик и технологий, способствующих творческому и эстетическому развитию подрастающего поколения. Издание адресовано преподавателям системы дошкольного, среднего и высшего образования, а также ученым, исследующим проблему развития и дальнейшего продвижения музыкального, художественного образования и эстетического воспитания детей и молодежи.

©Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования», 2016  
©Коллектив авторов, 2016

**Андрияка Сергей Николаевич**  
народный художник Российской Федерации,  
действительный член Российской академии художеств, ректор,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки»

## **ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ**

**Добрый день, уважаемые участники конференции и гости!**

Рад приветствовать Вас и в вашем лице всех работников искусства из 12 регионов Российской Федерации на нашей конференции.

Стало доброй традицией проводить в стенах нашей Академии различные мероприятия, касающиеся вопросов культуры и образования в России.

Образование – важнейшая часть жизни любого общества, и отношение к происходящему в этой сфере является барометром состоятельности и социальной ответственности. Художественное и музыкальное образование являются неотделимой и значимой частью всей отечественной культуры в целом.

Сегодня принято считать, что любой, взявший в руки кисть или музыкальный инструмент – считает себя талантом! Всюду мы видим слова «творчество», «творцы», «талант»!

Образование в сфере культуры и искусства — это долгий процесс, направленный на формирование творческих подходов, на развитие и совершенствование профессиональных навыков средствами преемственных образовательных программ.

Да и мы зачастую забываем о том, что ребенок пришел к нам учиться, и что его надо научить прежде всего основам всего – рисунка, живописи, композиции, музыкальной грамоты.

Нам всем нужно посмотреть на тот бесценный опыт в художественном образовании, который успешно использовался уже в 18-19 веках, где любого ученика учили овладевать фундаментальными академическими основами. Никто не спрашивал талантлив ли ребенок, одарен ли он?

**Главным критерием было его желание!**

Но для современного ребенка необходима методика и система обучения, адаптированная к нашим теперешним условиям.

Творчество без хорошей основы, построенной на традициях предшественников, не может появиться само по себе. Любой ребенок в первую очередь повторяет все, что его окружает: это язык, поведение взрослого, одним словом, ребенок копирует все то, что видит, а порой и слышит, чувствует и т.д. Дети не могут от этого абстрагироваться и создавать личные, творческие, самостоятельные вещи. Ему надо пройти школу от простого к сложному: шаг за шагом повторяя грамоту за квалифицированным педагогом, овладевая мастерством. И если так сложится, что ученик будет иметь творческий потенциал, то полученные знания, помноженные на талант, дадут удивительный результат! Выдающийся результат!

Надо бы вспомнить, что когда шестилетние дети поступали в Императорскую академию художеств, они в первые годы своей учёбы внимательно изучали наследие старых мастеров, копируя гравюры с картин, впитывая все традиционные ценности. Этим самым воспитывался вкус, формировалось понимание красоты, появлялись навыки, и ребёнок начинал видеть мир глазами великих мастеров. На

этой основе формировалась личность будущего художника, которого нельзя было свернуть с классического, традиционного пути.

Сегодня идет подмена понятий и заметно, что зачастую авторитетные люди порывают с традициями, теряют основу жизненной нравственности.

Нам нужно постараться продолжать укреплять традиции, на которых стоит вся мировая художественная культура!

Ректор



С.Н. Андрияка

**Школяр Людмила Валентиновна**  
действительный член РАО,  
доктор педагогических наук, профессор,  
и. о. директора,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ШКОЛА БУДУЩЕГО — ШКОЛА КУЛЬТУРЫ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ**

Перед принятием в Российской Федерации документа «Основы государственной культурной политики», он широко обсуждался на самых разных уровнях, в том числе в Комитете по культуре Государственной Думы, где прошел круглый стол на тему «Эстетическое воспитание как основа всестороннего гармоничного развития личности: современное состояние и перспективы развития».

Сегодня надо сослаться на огромный накопленный опыт по эстетическому воспитанию детей и молодежи в бывшем СССР и в России. Так, еще в шестидесятых годах при Президиуме Академии педагогических наук СССР был создан проблемный Совет по эстетическому воспитанию учащихся, председателем которого стал Дмитрий Борисович Кабалевский. В состав совета вошли Сергей Михалков, Сергей Герасимов, Ролан Быков, Юрий Яковлев, Мария Прилежаева, Борис Неменский и другие практики эстетического воспитания, имеющие международный авторитет.

Называя имена этих крупнейших деятелей отечественной культуры, хочу подчеркнуть, насколько глубоко понималась значимость эстетического воспитания в формировании сознания

молодого поколения, его готовности к созидательному строительству сильной и процветающей России.

В семидесятых годах в Президиум Академии педагогических наук был представлен проект под общим названием «Пути создания единой системы эстетического воспитания в общеобразовательной школе». Многие из его идей актуальны и сейчас, так как ориентированы на подъем духовной и нравственной культуры народа.

О необходимости эстетического всеобуча снова заговорили в конце восьмидесятых годов, когда на посту министра культуры находился Николай Николаевич Губенко, а его помощником и заместителем был академик РАО Юрий Ульрихович Фохт-Бабушкин. К сожалению, высказанные тогда замечательные идеи приобщения российского населения к культуре, прежде всего через искусство, остались практически нереализованными.

По вполне известным причинам не будем вспоминать годы девяностые. Думаю, что этого достаточно, чтобы еще раз показать, насколько своевременно сейчас введение решительных мер по развитию эстетического воспитания и приобщению россиян, прежде всего, детей и молодежи, к культуре.

Это обусловлено тем, что именно в детстве закладывается основа личности, желание дальнейшего развития, формируются ценностные ориентиры. В противном случае, если эстетическое воспитание будет сведено к довольно скудному школьному минимуму (по 1 часу в неделю на предметы, изучающие искусство), мы в результате получим поколение бездуховное, не способное к созиданию и творчеству, а деградация общества может стать необратимой.



Именно эстетическое начало в растущем человеке является ядром формирования его культуры в целом, и именно потому, что школа *не культурна в принципе*, многие реформы не достигали и не достигают своих целей. И совершенно безосновательна позиция, с точки зрения которой ответственность в школе за культуру возлагается лишь на предметы гуманитарного цикла: литературу, музыку, ИЗО, МХК. Не спасет и увеличение количества часов на предметную область «Искусство» (за что мы все время боремся), — «культурное чудо» не произойдет. Единственная перспектива школы будущего — повышение культуросемкости всех предметов (в том числе и естественнонаучного цикла), то есть преподавание всех предметов в едином культурно-историческом контексте.

Институт, который я представляю, видит резерв развития образования в раскрытии эстетической составляющей обучения, воспитания и всей жизнедеятельности ребят в детском саду и школе.

Вспоминаются определения из недавнего прошлого, также устремленные к эстетическому просвещению: «школа образцовой культуры», «школа культурной личности», «культурная школа».

Конечно же, и сегодня есть отдельные замечательные школы и прекрасные учителя высочайшей культуры, но речь идет о необходимости повышения планки уровня культуры в целом, на всех ступенях российского образования.

Вспомним Ю.М. Лотмана, который большое внимание уделял проблемам школы, образования, придавая при этом огромное значение обучению именно и, прежде всего, как форме воспитания. Процесс обучения, по Лотману, — это «воздух культуры», залог ее существования, условие, естественная форма жизни. Обучение как воспитание — это, в первую очередь, форма общения, а общение —

всегда взаимодействие и диалог, «работа вместе», основанная на терпимости и любви. Из этого следует, что призвание педагога — создавать вокруг себя атмосферу культуры. И в таком «воздухе», в такой «атмосфере», пожалуй, ведущей является роль искусства. Подчеркну — ведущей для педагога любых дисциплин, поскольку, по мнению Ю.М. Лотмана, искусство «нельзя отнести к области забав или же наглядных иллюстраций к каким-нибудь высоким моральным идеям. Искусство — форма мышления, без которого человеческого сознания не существует, как не существует сознания с одним полушарием».

И еще очень важная для обучения-воспитания позиция, связанная с пониманием искусства как **модели жизни**. Преступление, предательство, измена, подвиг, воссозданные на картине, описанные в книге, поставленные на сцене — это исследования жизненных ситуаций, свойств личности, заставляющие зрителей, читателей и слушателей с помощью средств искусства глубоко пережить то, что в жизни обыденной является свершившимся фактом, лично нас никак не касающимся, следовательно, не попавшим в сферу нашего внимания. Так что **культурная школа — это школа жизни**, где благодаря искусству, проживаются ее «модели».

\*\*\*

Что возможно сделать в этом направлении? Много! И прежде всего, скоординировать научные исследования и практический опыт образовательной сферы в области эстетического воспитания, усилить его роль и влияние на экономическое развитие общества, идеологию, уровень духовной и нравственной культуры нации.

Подчеркиваю, что в этом контексте очень важно привлечение средств массовой информации как широкой трибуны для трансляции идей школы культуросообразного образования.

Необходимо установить приоритет общения с живым искусством, а значит — обеспечить даже самые отдаленные пункты России гастролями и передвижной выставочной деятельностью (не ограничиваясь работой телеканала «Культура»), без чего достойного результата эстетического воспитания быть не может. И здесь без разработки государственного плана не обойтись. А он, в свою очередь, должен быть ориентирован на регионы и населенные пункты с бедной системой учреждений культуры.

Очень важно укрепить позиции искусства, литературы в общеобразовательной школе, дать возможность учителям более глубоко опираться на явления культуры и искусства в преподавании других предметов, что, безусловно, потребует и модернизации подготовки педагогических кадров.

Необходимость разработки современной стратегии всеобщего эстетического воспитания и просвещения российского населения очевидна. И с решением этой задачи, несмотря на свою ведущую роль, школа не может справиться в одиночку. Действовать нужно сообща!

В свое время Дмитрий Борисович Кабалевский совершил «культурную революцию» в школе на отдельно взятом уроке музыки, создав педагогическую концепцию, целью которой являлось формирование музыкальной культуры как части духовной культуры человека. Мы, его последователи, представители научной школы Кабалевского, всегда понимали, что эта идея должна работать на гораздо более широкую перспективу, охватывающую все сферы

школьного образования. Но именно сейчас, в очень непростой период существования нашего государства, это может обрести реальные черты.

На ваше обсуждение, уважаемые коллеги, мы выносим следующие предложения:

1. Созвать Всероссийский форум учителей предметной области «Искусство», к работе которого привлечь выдающихся деятелей культуры; композиторов, литераторов, художников, режиссеров и актеров;

2. Создать Всероссийскую хоровую школу;

3. Провести творческую акцию «Подари детям России песню» в опоре на профессиональное и самодеятельное музыкально-поэтическое творчество;

4. Провести мониторинг среди учителей музыки общеобразовательных школ различных регионов России по обновлению песенного репертуара школьников и др.

В ближайших планах Института — работа по созданию концепции модернизации содержания и технологии преподавания предметной области «Искусство» и разработка примерных рабочих программ по Музыка, Изобразительному искусству, Мировой художественной культуре с 1 по 11 классы.

Дискуссия затронула важную проблему, связанную и с тем, как все-таки видится образ школы недалекого будущего, опирается ли она на уровень культуры общества или, может быть, опережает его (возможно, что только тогда и получится вывести школу на передовые рубежи).

Одна группа исследователей предложила провести конкурс, позволяющий сориентироваться в том, как сами дети родители и

педагоги представляют себе такую школу. В конкурсе могут использоваться различные виды деятельности, например:

– ребенок напишет сочинение, сделает рисунок о школе, в которой хотел бы учиться, сочинит песню;

– учитель расскажет (в жанре литературного эссе или с использованием средств изобразительного и музыкального искусств) о школе, в которой бы хотел работать, об учениках, которых хотел бы видеть в своем классе;

– родители напишут о школе, в которую они хотели бы отправить детей.

Мы надеемся на практический опыт, советы и дельные предложения учителей России, но главное – ждем их активного участия!

Вот так, все вместе мы сможем начать работу над проектом школы будущего — школы культуры.

**Акишина Екатерина Михайловна**

кандидат искусствоведения,

заместитель директора,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии

Российской академии образования»

## **К ВОПРОСУ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»**

Одно из главных условий обновления в области художественного образования — достижение качественно нового результата в формировании культуры школьника как неотъемлемой части духовной культуры. В настоящее время остро ставится проблема формирования духовной культуры детей и молодежи в контексте усиливающихся рисков национальной безопасности. И это не преувеличение. Деятельность бездуховного человека любой специальности представляет собой угрозу успешному развитию общества.

**Художественное творчество** предохраняет от душевного одичания, наполняет жизнь человека смыслом, а человек, в свою очередь, созидает и творит в окружающем мире и в человеческих взаимоотношениях нечто такое, чего без него бы не существовало. Кто с детства этого лишен, тот не ощущает радости и смысла бытия, не чувствует, что он нужен миру, а мир — ему. Ребенок, лишенный творчества, — или начинающий больной, или начинающий преступник.

Существует неоспоримый факт: ранний опыт творчества дети лучше всего приобретают, занимаясь искусством. И при этом отношение именно к гуманитарно-художественному образованию в

массовой школе, через которую проходят **все дети**, то есть **весь народ**, систематически нивелируется. В общественную же жизнь вливается все большее число людей бездушных, чуждых человеческим ценностям, чуждых живой природе, не помнящих родства, не чувствующих себя частицей единого мира. Чем менее компетентными и нравственными такие люди окажутся в химии и информатике, в экономике или в любой другой сфере народно-хозяйственного значения, тем ошутимее угроза национальной безопасности. Неисправные самолеты, бессердечные врачи, возрастание детской и подростковой преступности, наркомании, психических заболеваний и суицида — всё это результат недооценки познания ребенком мира через художественное творчество. Об этом говорят и пишут лучшие умы страны. Разве это недостаточное основание, чтобы работать над повышением рейтинга предметов образовательной области «Искусство» и, соответственно, повышением качества их преподавания?

В Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» говорится, что задача повышения уровня обучения по ряду предметов, в том числе области «Искусство», является актуальной и нуждается в «дополнительной настройке, в повышении гибкости и оперативности». Происходящие изменения обновления оказываются недостаточно результативными, поверхностными. В связи с этим работа над проблемой, связанной, с обновлением содержания и технологий преподавания учебного предмета «Музыка», представляется особо значимой и своевременной.

Значение предмета «Музыка» в этой области невозможно переоценить и нас очень волнует его положение сегодня в школе. Важно как можно более оперативно обозначить круг проблем преподавания музыки в общеобразовательной школе и наметить пути

их решения, не теряя при учете требования «гибкости» твердого и определенного курса на воспитание, нравственность. Что же это за «дополнительные настройки» в которых так нуждается искусство в школе, в частности, предмет «Музыка»? Как известно, при настройке инструмента процесс протекает тем успешнее, чем более «чутким», если уж не «абсолютным», будет слух у «настройщика». Что к настоящему времени можно «слышать» и наблюдать в предполагаемом для настройки инструменте художественного и нравственного воспитания?

К сожалению, наблюдать мы можем, например, то, что предмет «Музыка» отсутствует в критериях составления рейтинга школ, а также не звучит в числе предметов по выбору в системе ЕГЭ и ГИА-9. Это означает, что не очень-то он и значим для школы этот инструмент художественного и творческого развития. Но может быть и для школы не так уж важны эти параметры личности школьника... (Впрочем, возможно, что и в самом предмете не проявились или были нивелированы возможности такого рода). Так что, если думать о путях усиления значимости музыкального (читай - творческого и нравственного) воспитания в школе, необходимо отвести ему в этой сфере одну из главных ролей. Он должен быть и среди предметов по выбору, и быть в критериях составления рейтинга школ и т.д. Необходимо также возобновить олимпиады по музыке и на региональном, и на всероссийском уровнях. Опыт в этой области накоплен очень большой. На олимпиадах должны обязательно учитываться как личные результаты одарённых учеников, результаты коллективной музыкальной деятельности (хоры, ансамбли, оркестры, музыкально-театральные коллективы и др.), так и деятельность учителя, готовящего школьников к творческим состязаниям. Это,



несомненно, укрепит позиции музыкального образования в школе и позиции педагога-музыканта.

Замечательны звучащие в последнее время тысячеголосые сводные хоры российских детей, отобранных в разных регионах. Но как же можно оставить без внимания тех, кто не был отобран, и быть может не будет отобран никогда?! Прекрасная традиция, успешно претворяющаяся уже несколько десятилетий лучшими учителями в общеобразовательной школе и подсказанная Д.Б. Кабалевским — «каждый класс — хор» — это не всегда громкая и весьма незаметная деятельность музыканта. Она требует особого мастерства и терпения в достижении нескорого результата, но очень полезна для учеников с любым уровнем певческих способностей, и она должна всячески поощряться.

Другая грань проблемы — содержательного характера. Она касается качества музыкальной деятельности и музыкального образования в общеобразовательной школе. К настоящему времени в отечественной музыкальной педагогике накоплен значительный потенциал и по содержанию предмета «Музыка» и по педагогическим технологиям.

Урок музыки — уникален сам по себе и традиционно является одним из самых многосоставных. Естественно возникновение и различных точек зрения о путях обновления его содержания и методов. Это и использование цифровых технологий, и хоровая основа воспитания и обучения, и проектная деятельность, и опора на этнографию и фольклор, и развитие креативного начала и т.д. В современном уроке музыки любое из этих направлений не должно рассматриваться как приоритетное. Они должны находиться в гармонии, взаимодействии и подчиняться драматургии урока,

направленной на постижение ребенком образно-содержательной стороны музыки. Главное — реализация сверхзадачи преподавания «Музыки» в школе. Позвольте мне в этой связи вспомнить слова Сухомлинского: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего — воспитание человека».

История музыкальной педагогики показывает, что организовать усвоение элементарных знаний о музыке в процессе преподавания и в его контроле, конечно, гораздо проще. И здесь, обращаясь к нашему предмету в примерной основной образовательной программе начального общего образования (ФГОС), к сожалению, не сложно заметить отход от перспективных (хотя и не доведенных еще до конца) идей, заявленных педагогикой искусства и как-то не заметно отодвинутых в сторону в начале пути своего воплощения. Мы наблюдаем и излишнюю детализацию по видам деятельности, и регламентацию по освоению операционной деятельности, например, на каждом возрастном этапе жесткое следование дидактическим единицам (например, освоение интервалики во 2 кл., привязка творческой деятельности к элементарному музицированию на орфовских инструментах и относительной сольмизации), использование и изучение терминов с самого начала обучения и т.д.. Как известно, термин не должен дедуктивно предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны, и не всякий учитель считает продуктивной и полезной относительную сольмизацию — отсюда и возникает эффект принуждения. Особое внимание в программе уделено технологической стороне обучения, что, скорее, имеет значение для предпрофессионального образования, но никак не выявляет специфики массового, общего музыкального образования. Возникает впечатление, что примерная программа провоцирует

содержание предмета на излишнюю формализацию урока. А, как известно, некоторые навыки в этом случае привить можно, но приобщить, приохотить к музыкальному искусству нельзя.

Каковы же пути решения проблемы? Они видятся в составлении такой примерной программы, которая ориентирует на создание целостного урока музыки — урока искусства, призванного заинтересовать детей высокохудожественными произведениями в процессе активного взаимодействия с ними, позволяющего применять те технологии и системы музыкального развития детей, которые отвечают профессиональным предпочтениям учителя–музыканта, постоянно решающего важнейшие вопросы: *во образ* какой, зачем, почему идет процесс образования человека средствами музыкального искусства, его нравственного развития; как воспитать своего будущего соотечественника, гражданина, личность, умеющую созидать, любить и духовно совершенствоваться?

Наш институт (ИХОиК РАО) готов стать площадкой для работы по систематическому обновлению содержания общего музыкального образования с учетом изменений запросов учащихся и общества, современных достижений теории и методики музыкальной педагогики, информационных технологий и др.; готов проводить мониторинги по широкому кругу музыкально-педагогических вопросов.

Необходимо возобновлять контакты с творческими союзами, с ведущими деятелями литературы и искусства. Их поддержка и участие в жизни школы важны не только для развития общего образования, но и для развития самого профессионального искусства.

Одна из важнейших проблем модернизации содержания и технологий музыкального образования — проблема кадров. Самый болезненный фактор — подготовка и переподготовка учителей музыки.

Школе нужны высокие профессионалы-музыканты и педагоги-специалисты для участия в дальнейшем обновлении — *укреплении, развитии, углублении накопленных научных и практических достижений, творческих подходов и переосмыслений* — путей повышения музыкально-педагогического мастерства. Наш Институт может стать частью национальной системы учительского роста, проводить конференции, семинары, мастер-классы, обеспечивать интерактивное обучение учителей музыки, стремящихся к самообразованию, совершенствованию музыкально-педагогического мастерства. Кроме того, возможно участие института в ФУМО по высшему образованию, что также будет координировать усилия по систематическому обновлению содержания и технологий школьного музыкального образования.

Считаю очень важным подчеркнуть: первое, что нужно сделать и очень срочно — это **полностью и реально изменить статус общего художественного образования в нашем обществе**. Это подразумевает многое: престиж профессии учителя искусства, материальное обеспечение, количество учебных часов, поддержку передовых методов обучения, соответствующих научных исследований и печатных изданий. Это и пропаганда **массового** детского творчества (а не только «конкурсы талантов») — творчества изобразительного, актерского, литературного, музыкального, мультипликационного. ... Это и реальное взаимодействие с мастерами культуры, а также с медициной и правоохранительной системой, которое покажет, каково влияние раннего творчества на здоровье и поведение растущих детей. Нужно помогать родителям, которые сами не приобщены к культуре, понять, что для их любимого чада художественное творчество — не бесполезная трата времени, а залог душевного здоровья на всю его

долгую жизнь. Категорически необходимо, чтобы так называемое дополнительное художественное, и не только художественное, образование стало повсеместным, вариативным и общедоступным, то есть бесплатным.

Где взять средства на все это? Думается что национальная безопасность, опирающаяся на духовное, интеллектуальное, нравственное развитие и укрепление народа, должна стать самым приоритетным направлением при планировании государственных средств. Необходимо, наконец, задуматься о том, что будет «безопаснее»: создать сотни мест, где дети будут воспитываться, занимаясь творчеством и другими хорошими делами, в том числе и физкультурой или за те же деньги построить стадион, где подросшие и одичавшие болельщики будут «утюжить» друг друга, отвлекая от дел безопасности сотни полицейских? Понятно, что нужно не футбол отменять, нужно, чтобы на матчи приходил уже **культурный** зритель, а потом шел бы домой, а не за решетку и не в травмпункт. При желании нетрудно найти и другие, куда большие статьи расходов, которые отнюдь не прибавляют безопасности и которые несопоставимо велики по сравнению с тем, что нужно для развития детского творчества.

К сожалению, представители профессионального искусства редко обращают внимание на общее художественное образование, и перспективы отечественной культуры рассматривают лишь в своей, профессиональной системе координат. Это совершенно непредусмотрительно для судеб высокого искусства: ему, искусству, не может быть комфортно в обществе людей, которые в детстве и юности остались художественно неразвитыми, но при этом получают портфели министров, директоров, становятся менеджерами, заказчиками и т.д. Но ведь и любители искусства — зрители и

слушатели — вряд ли предпочитают оплачивать некачественное, эпатажное или безвкусное искусство.

К сожалению, высокое искусство уже попадает и будет попадать далее во все более тотальную зависимость от низкого вкуса. Понятно, что художнику или музыканту остается либо отправляться на поиски мест на земном шаре, где больше шансов на адекватную оценку, либо губить себя, подлаживаясь под вкусы «хозяев жизни»? Поэтому, я думаю, поддержка и участие в заботах общего образования жизненно важна и для профессионального искусства.

Конкретные решения на пути обновления содержания предмета «Музыка» должны быть результатом интенсивной научной и практической работы, обсуждения в общественно–педагогических кругах. Наш институт готов к сотрудничеству.

**Алексеева Лариса Леонидовна**  
доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ**

Современная педагогическая наука и образовательная практика весьма активны в научном поиске и разработке подходов, концепций, условий, форм и технологий реализации содержания предметной области «Искусство». В существующем на сегодняшний день немалом количестве монографий, пособий и учебников, методик и программ для реализации основных целей и задач обучения искусству в школе можно найти самые разные материалы. Это творческие задания и упражнения, оригинальные, нетрадиционные вопросы, ориентированные на освоение детьми разного возраста всевозможных видов продуктивной деятельности, включая художественное восприятие и художественное познание искусства, творческую практику с применением информационно-коммуникационных технологий и др.

При этом достижение необходимого уровня качества реализации содержания предметной области «Искусство» невозможно без упоминания федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Со стороны нормативных документов сделано, на наш взгляд, более чем достаточно. Следует назвать саму Концепцию федеральных государственных образовательных стандартов (2009), Фундаментальное ядро содержания общего образования (2011), материалы по оценке достижения планируемых

результатов в начальной и основной школе по предметам искусства (2011), и целый ряд других, не менее известных инструктивных и методических трудов, писем и пр. Очевидно, что и в дальнейшем будут появляться новые инструкции, циркуляры и рекомендации, однако дело, скорее всего, не только в наличии необходимого нормативного и учебно-методического обеспечения.

Здесь стоит напомнить общеизвестные слова о том, что «кадры решают все», и соответственно выделить приоритеты реализации содержания предметной области «Искусство», а шире, – образования через искусство, – на современном этапе. Это подготовка учителей искусства, которая напрямую связана с увлеченностью избранным делом и профессиональной мобильностью, общей культурой и профессиональными компетенциями. Следует сказать и об уровне подготовки и непрерывно снижающемся количестве абитуриентов музыкальных и художественно-графических факультетов педагогических вузов страны, а также о тенденции объединения названных факультетов; соответственно необходимо говорить и действовать в направлении профессиональной подготовки этих выпускников, возможностях их трудоустройства по специальности, включая отдаленные города и районные центры.

Есть и еще одна весьма тонкая грань образования через искусство в современной школе: сам процесс и инструментарий для оценки эффективности и качества. Федеральный государственный образовательный стандарт в виде Требований к результатам освоения основной образовательной программы любого из уровней образования дает четкие ориентиры: личностные, метапредметные и предметные результаты. С одной стороны, данные Требования достаточно четко конкретизируют, уточняют и делают очевидными итоги обучения



детей. С другой – в отношении предметов «Изобразительное искусство» и «Музыка» такая детализация, как и состав универсальных учебных действий, видится необходимой и допустимой, но все же весьма условной. Поскольку искусству как особой форме общественного познания, способу художественного освоения мира и в том числе учебному предмету в общеобразовательной школе, присущ универсальный образный язык, который ни теоретически, ни практически невозможно структурировать, делить на некие составные блоки, расчленять и пр.

Именно поэтому Требования к результатам освоения основных программ общего образования по предметам искусства, предлагаемые личностные, метапредметные и предметные результаты, на наш взгляд, следует рассматривать в качестве необходимого на сегодняшний день вспомогательного инструмента для реализации широко известной «сверхзадачи искусства». Размышляя об оценке достижения планируемых результатов, которые вполне определенно детализируют Требования федеральных государственных образовательных стандартов в плане художественных знаний, умений и практической направленности, отметим следующее. В настоящее время трудно говорить о существовании системы адекватной оценки в отношении эмоционально-духовного роста ученика, поскольку эта составляющая обучения является весьма тонкой и зачастую трудно уловимой гранью. Но именно это, на наш взгляд, и является истинным показателем эффективности и качества современного художественного образования и непростой задачей для научного сообщества в деле разработки соответствующего инструментария.

В целях эффективной реализации содержания предметной области «Искусство» имеет смысл особо говорить и об интенсивности

самого обучения, вернее, его сугубо опережающем характере. Известно, что в современной школе такое обучение есть и будет в том или другом виде в любом случае, даже если не брать во внимание глобальные проблемы и конкретные задачи общего художественного развития детей. Напомним в связи с этим и широко известный метод Дмитрия Борисовича Кабалевского «забегания вперед» и «возвращения к пройденному». Но для современных школьников опережающий характер обучения, на наш взгляд, имеет принципиально важное значение, и является той самой необходимой «линией горизонта». Постоянный и необходимый для детей и подростков элемент новизны, переключение внимания с известного на неизвестное, и, следовательно, возможно более интересное и увлекательное, сам процесс поиска, преднамеренный или спонтанный, а также сопоставления, предположения и соотнесение, возможные изменения очевидного и невероятного, а в итоге – радость творчества у растущего человека, придают такому обучению истинно «надпредметный» характер.

Нельзя обойти и еще одну возможность образования через искусство современных детей. Это связано с обучением школьников на основе так называемого «принципа наибольшего удивления». В самом общем виде суть его заключается в умении педагога преподнести практически любой материал, новый либо достаточно хорошо известный школьникам, с элементом необычности, что производит сильное впечатление и надолго запоминается. Понятно, насколько такой «фактор чуда», умело и искусно применяемый, поддерживает интерес и увлекает школьников, идущих по нелегкому пути художественного познания и преобразования окружающего мира.

Общепризнанной и благоприятной возможностью для опосредованной реализации содержания предметной области

«Искусство» является фестивально-конкурсное движение как таковое. Участие детей, в том числе и общеобразовательной школы, в конкурсах по различным видам искусства не только «обостряет» интерес в положительном смысле, усиливает мотивацию, углубляет сам процесс постижения искусства и ориентирует на определенный творческий результат. Конкурс как «точка роста» способствует и максимальной активизации личностных ресурсов детей, своеобразному «вызову» всех потенциальных, творческих возможностей юных дарований. Можно и необходимо говорить о различных негативных сторонах современного фестивально-конкурсного движения, но эти проблемы все же следует отнести к организаторам и педагогам, которые непосредственно готовят школьников к конкурсным испытаниям.

Образовательная среда, окружающая растущего человека, с множеством условий для разнообразной художественной деятельности и присущей ей системой функций (познавательной, эвристической, коммуникативной, воспитательной и др.), также является немаловажным фактором для реализации содержания образования через искусство. Интересным примером, наглядно демонстрирующим потенциал такой творческой и развивающей среды, является современный образовательный центр «Сириус» (РФ, Краснодарский край, город Сочи), где «синтез науки, спорта и искусства стимулирует творческое развитие личности» [<https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija>]. По направлению «Искусство», в частности «Музыкально-исполнительское искусство» (фортепиано, струнные, духовые и ударные инструменты), «Классический балет» и «Живопись», могут обучаться дети с 12 до 16 лет, прошедшие индивидуальный творческий отбор.

Юные художники и музыканты, артисты балета, выдержавшие конкурсные испытания для последующего весьма насыщенного обучения по специальности в «Сириусе», имеют возможность изучать и целый ряд дополнительных предметов (иностранный язык, история искусства и т.п.), заниматься каким-либо видом спорта. В данном случае очевидна не только ценность созданной образовательной среды, но и многообразие видов деятельности, и не только художественной, для разностороннего творческого развития молодого поколения. В этом контексте уместно напомнить об известнейших во всем мире ученых, чья профессиональная деятельность не была связана с искусством, но для которых именно искусство являлось важнейшей и неотъемлемой частью жизни. Достаточно назвать такие имена, как Александр Порфирьевич Бородин и Альберт Эйнштейн, Яков Ильич Френкель, Игорь Васильевич Курчатов, Петр Леонидович Капица и Григорий Яковлевич Перельман. Здесь же стоит сказать об изобретателе Льве Сергеевиче Термене, сконструировавшем музыкальный инструмент терменвокс. Строго говоря, речь идет об известном с давних пор явлении, которое на современном языке можно назвать «эффект искусства».

В настоящее время крайне важной проблемой, на наш взгляд, является отсутствие предметной области «Искусство» в старшей школе, и, следовательно, каких бы то ни было предметов искусства, в том числе и/или мировой художественной культуры в качестве Единого государственного экзамена как формы государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования. Общеизвестны на сегодняшний день 14 предметов ЕГЭ, среди которых «Русский язык», «Математика» (базовая и профильная), «Физика», «Химия», «История», «Обществознание», «Информатика и

информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)», «Биология», «География», «Иностранные языки» (английский, немецкий, французский и испанский языки), «Литература» [[http://www.ege.edu.ru/ru/main/main\\_item](http://www.ege.edu.ru/ru/main/main_item)]. Автору данной статьи как руководителю творческого коллектива профессионалов по разработке федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения по предметам искусства (2008 – 2012 гг.) хорошо известно, что этот очевидный и затрагиваемый со стороны заинтересованных участников вопрос, даже не был принят к обсуждению.

Наверное, именно по предметам искусства, мировой художественной культуре весьма непросто разрабатывать так называемые контрольно-измерительные материалы, даже имея ввиду сугубо теоретические аспекты изобразительного искусства, музыки или каких-либо еще видов традиционного и современного искусства, мировой художественной культуры. Хочется верить, что именно эта проблема с течением времени будет хотя бы в числе широко и всесторонне обсуждаемых. И в этом случае можно надеяться на своего рода «прорыв», когда предметная область «Искусство» по праву займет свое место и в старшей школе, на уровне среднего общего образования в качестве обязательной и необходимой для гармоничного, разностороннего развития молодого поколения россиян.

**Красильников Игорь Михайлович**

доктор педагогических наук, профессор,

член Союза композиторов России,

ведущий научный сотрудник,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии

Российской академии образования»;

**Красильникова Марина Станиславовна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии

Российской академии образования»;

**Яшмолкина Ольга Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»

## **ПРЕДМЕТ «МУЗЫКА»: НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕМЕН**

Общее состояние практики преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательной школе сегодня вызывает множество нареканий и с точки зрения обновления содержания и технологий музыкального образования, и с точки зрения соответствия результатов обучения требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Так, на уроках музыки дети должны научиться не только «воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению», но и участвовать в «создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации» (ФГОС НОО п.12.5.).

Вместе с тем, арсенал средств и форм музыкальной деятельности детей в общеобразовательной школе остается весьма ограниченным. Традиционно наиболее распространено пение (хоровое и сольное). Об

этом можно судить по большому количеству детских певческих конкурсов, которые ежегодно проводятся в каждом регионе. Но сколько у нас проводится конкурсов по инструментальному музицированию, музыкально-пластическим и театрализованным композициям, импровизации среди детей, не обучающихся в музыкальных школах?

Ограниченность владения школьниками собственно музыкальным материалом подтверждают и вошедшие в практику конференции и конкурсы проектных работ, в тематике которых преобладают теоретические вопросы социокультурной направленности. Исследования, погружающие школьника в музыкальное произведение, выявляющие его отношение к музыке не только в слове, но и в исполнении (как того требуют стандарты) – единичны. Между тем, известно, что теоретические рассуждения о музыкальном искусстве без знания и понимания самой музыки педагогически мало эффективны. В центре внимания образовательного процесса в школе должно находиться музыкальное произведение, поскольку оно составляет основу современного музыкального искусства.

Таким образом, не все виды музыкальной деятельности учащихся, заявленные в стандартах как обязательные, используются на уроках в школе, в результате чего наблюдается острый дефицит собственно музыкального творчества школьников. Вместе с тем, в массовом музыкальном образовании разработаны технологии, расширяющие возможности музыкального исполнительства детей.

Например, в программе «К вершинам музыкального искусства» новое содержательное наполнение получила такая форма исполнения детьми инструментальной музыки, как *пластическое интонирование*. Во взаимодействии с разными видами моделирования (в том числе

интонационно-звуковым и графическим) пластическое интонирование обеспечивает принципиально новое качество знания и понимания учащимися музыкальных произведений. Школьники с помощью рук, лица, корпуса, воплощают свое понимание и переживание услышанного, передавая в движении особенности мелодии, характер музыкальных образов и их преобразование в ходе развития. Пластический язык дает ребенку естественный и понятный инструмент для воплощения концепции музыкального произведения не только на уровне свободной импровизации, но и его интерпретации. Притом речь идет не только о миниатюрах, но и о крупных симфонических полотнах.

Метод *инсценировок* направлен на погружение детей в крупные музыкально-сценические произведения: дети глубже вживаются в музыку опер в процессе разыгрывания сценических ситуаций, вслушиваются в каждую деталь музыкальной характеристики героев, создавая их сценические образы. Данный метод гармонизирует изучение детьми фрагментов, передающих состояния героев (песен, арий, хоров), со сценами, в которых эти герои активно действуют. Именно последние вызывают у детей особый интерес, поскольку в них происходит развитие действия, обнажается конфликт между героями, раскрывается мотивация их поступков. Текст оперы при этом адаптируется к исполнительским возможностям детей.

Творческое освоение симфонических и музыкально-сценических произведений делает доступными для учащихся наиболее сложные и содержательные жанры музыкального искусства, стимулирует глубокий интерес к ним, и создает предпосылки для прораствания урока музыки в новые формы внеклассной музыкальной деятельности: *«конкурс дирижеров»* и *«фестиваль любителей классических опер»*.



Если на уроке преобладает совместная познавательная деятельность учащихся под руководством учителя, то в формах внеклассной деятельности – индивидуальное творчество учеников. Внеурочное мероприятие – это и праздник музыки, и своеобразный отчет о проделанной работе в классе, и продолжение обучения, поскольку только в условиях концертного исполнения музыки для других (для публики) в полной мере выявляются её коммуникативные функции. Подобные мероприятия интересны не только самим детям, но и публике, стимулирует желание учащихся общаться музыкой как между собой, так и с широкой аудиторией, доставляет радость, удовлетворение, делает их музыкальное творчество социально значимым.

Данные разработки вписываются в концепцию *интерактивной музыкальной деятельности школьников*, направленной на проживание музыки (сочинение, исполнение, слушание) в процессе комплементарного взаимодействия с внешним источником ее звучания. Подобная деятельность, построенная на взаимодействии учащихся с носителями академической музыкальной культуры, может вестись как в школе, так и в рамках крупных музыкально-исполнительских проектов – постановок опер, проведения концертов и фестивалей детского исполнительского творчества.

Примером этому может служить проект **«Музицирование для всех»**, где школьники вместе с артистами профессиональных оркестров становятся соучастниками полноценного концертного действия. Подготовка этого проекта потребовала разработку новой методики приобщения школьников к музицированию в составе ансамблей электронных и элементарных инструментов, создание репертуара из произведений народной, классической и современной музыки для

музицирования в составе подобных ансамблей, в т.ч. с оркестром. За последний год такие концерты дважды прошли в Москве и дважды в Якутске. На каждом из них от 100 до 200 детей и подростков из разных регионов России и из-за рубежа выступили с академическим оркестром русских народных инструментов Всероссийской государственной телерадиокомпании им. Н.Н. Некрасова и оркестром национальных инструментов Национального театра танца Республики Саха (Якутия) им. С.А. Зверева.

В этом ряду находится и проект **«Дети на оперной сцене»**. Инновационные технологии этого проекта отработывались в общеобразовательных школах и оперных театрах Перми, Самары и Йошкар-Олы. Школьники вместе с артистами разыгрывали хоровые сцены в спектаклях по операм «Князь Игорь» А.П. Бородина, «Борис Годунов» М.П. Мусоргского, «Снегурочка» и «Царская невеста» Н.А. Римского-Корсакова, «Аида» Д. Верди, «Кармен» Ж. Бизе, «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, «Малахитовая шкатулка» Д.А. Батина. Большой резонанс данные проекты получили в 2014 году в Перми на Международной конференции, посвященной 110-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского и VIII ежегодной конференции Ассоциации школ международного бакалавриата стран СНГ.

Воспитательный эффект проектов, связанных с активным постижением школьниками шедевров музыкального искусства, с массовым выходом школьников на филармоническую и оперную сцены, трудно переоценить. Они ошеломляют своим масштабом, силой, глубиной и творческим единением исполнителей и слушателей-зрителей. Концерты проекта «Музицирование для всех» и спектакли проекта «Дети на оперной сцене» неизменно проходят в переполненных залах и встречают самый теплый прием публики.

Итак, можно утверждать, что в музыкальной педагогике разработаны технологии, обновляющие содержание, формы и методы музыкальной деятельности школьников и позволяющие вывести массовое музыкальное образование на принципиально иной качественный уровень. Однако их внедрение в практику требует определенных управленческих решений.

1. Необходимо **расширить возможности публичного представления результатов** по всем видам музыкальной деятельности детей, специфичной для школьного урока музыки. На олимпиадах, конференциях, конкурсах, фестивалях, школьных смотрах учителя должны показывать достижения ребят и в пении, и в инструментальном музицировании, пластическом интонировании, театрализации и импровизации. Это особенно важно для поднятия качества школьного музыкального образования в условиях отсутствия оценок на уроках музыки.

2. В регионах следует находить **пути более тесного и систематического взаимодействия учреждений образования и культуры**, направленного на вовлечение возможно большего количества детей в музыкальную культуротворческую деятельность. Многообразие творческого сотрудничества детей, педагогов, музыкантов, художников, хореографов может быть реализовано в рамках ежегодных Всероссийских конкурсов «Музицирование для всех» и фестивалей любителей классической музыки, направленных на активизацию разнообразных форм совместного коллективного музицирования учащихся общеобразовательных школ и носителей академической музыкальной культуры с предоставлением победителям возможности выступить с профессиональными артистами на сценах оперного театра и концертного зала.

3. Механизмы межведомственного управления художественным образованием детей и юношества должны стать предметом широкого обсуждения на Всероссийской конференции **«Художественное образование школьников: межведомственный подход»**, рекомендации которой будут способствовать увеличению эффективности освоения школьниками мировой и национальной художественной культуры, сохранению и преумножению национального культурного наследия, усилению его воспитательного потенциала в процессе становления и социализации подрастающего поколения.

4. Требуется целенаправленной научно-методической поддержки практика внедрения инновационных технологий музыкальной педагогики, что может быть реализовано посредством:

– проведения научно-методических семинаров, мастер-классов на базе ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», посвященных распространению перспективных педагогических разработок и обмену передовым педагогическим опытом;

– создания информационного портала по вопросам обновления содержания и технологий музыкального образования, совершенствования примерных программ по музыке для начальной и основной общеобразовательной школы.

**Красильников Игорь Михайлович**

доктор педагогических наук,

ведущий научный сотрудник,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии

Российской академии образования»

## **КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В отечественном образовании особое внимание уделяется развитию восприятия музыкальных произведений (пассивного интонирования). В этой сфере разработаны ценные методы, связанные с настройкой учащихся на нужную образно-эмоциональную волну с помощью слова, жеста, повторного прослушивания, вокализации и игры на музыкальных инструментах (Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский и др.). И на сегодняшний день в нашей стране задача развития музыкального восприятия школьников рассматривается как главенствующая в базовом музыкальном образовании: «Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – основа всех форм приобщения к музыке...» [3, с. 45.].

Однако в условиях недостаточного внимания к импровизации, исполнению, сочинению (активному интонированию) усилия педагогов зачастую не достигают должных результатов. – Ведь эти два вида интонирования представляют собой «сообщающиеся сосуды», и если один из них пуст, то и другой не может быть доверху наполненным. Поэтому успешность развития музыкальности широких масс школьников во многом зависит от расширения образовательных задач,

включения в них наряду с приобщением к восприятию музыки, освоения продуктивного творчества.

Как же это осуществить? Заимствование в базовом музыкальном образовании подходов из дополнительного неэффективно. Задача, которая в рамках данных подходов в большинстве случаев ставится перед учеником, очень сложна – ведь он должен самостоятельно, без поддержки взрослых выступить перед публикой в роли исполнителя-интерпретатора музыкального произведения на современном оркестровом инструменте. Это задача искусного музыканта, и трудно ожидать ее качественного выполнения от обычного школьника – ведь ребенок с его ментальностью, скромным жизненным и музыкальным опытом отнюдь не является уменьшенной копией взрослого.

Значит, следует искать пути облегчения ставящихся перед детьми музыкальных задач. В каждой из получивших в прошлом веке мировое признание методик массового музыкального образования есть оригинальные направленные на это разработки. Так, К. Орф предложил облегченные по технике игры инструменты, создал доступные для детей репертуар и модели для импровизации в рамках разработанной им системы «элементарного музицирования». З. Кодай для приобщения учеников-хористов к нотной грамоте применял упрощенные слоговые наименования ритмических длительностей, ступеней лада и ручные знаки для обозначения последних. С. Судзуки с целью вызвать интерес к музыке стремился создать среду, которая, подобно родному языку, погружает в свою атмосферу маленьких учеников. Для чего он опирался на помощь их родителей и одноклассников.

Тем не менее эти методики предполагают приобщение учащихся к развернутой системе музыкальных действий и операций, требуют больших затрат времени, сил и в этом плане мало отличаются от

традиционного музыкального обучения углубленного образца. Но еще Б.В. Асафьев предлагал сделать лозунгом общего музыкального образования требование: «в сторону от профессионализма!» [1, с. 59], и это требование сегодня нисколько не потеряло своей актуальности.

Но что же делать, чтобы решение этой задачи стало возможным?

Первое – надо значительно упростить операционную составляющую музыкальной деятельности. Только в этом случае она станет доступной всем ученикам. Правда, и художественное качество творческого продукта при этом может пострадать, а, значит, трудно прогнозировать сохранение интереса учащихся к данной деятельности надолго.

Отсюда вторая задача – поддерживать высокое качество продукта при свойственных большинству учеников минимальных навыках музицирования. В этом случае их мотивация к данной деятельности может не только сохраниться, но и возрасти.

Как же решить эти вступающие в противоречие ключевые задачи приобщения всех детей и подростков к музицированию? Как «сэкономить» на его операциях и одновременно сохранить его привлекательный результат?

Очевидный и проторенный путь – упростить инструментарий музыкальной деятельности. Созданные К. Орфом элементарные инструменты и множество их более дешевых аналогов вполне могут быть взяты педагогом на вооружение. Можно использовать и традиционные оркестровые инструменты, прибегая к самым простым способам игры на них – по пустым струнам скрипки или легко извлекаемым звукам духового инструмента, оstinатной последовательности из нескольких нот в мелодической линии и т.п.

Правда, с помощью подобных средств и приемов трудно добиться качественного художественного результата.

Хорошую помощь в создании многокрасочного объемного звучания могут оказать клавишные синтезаторы. Среди них имеется широкий выбор предназначенных специально для детей, учитывающих их маленькие руки и скромные исполнительские возможности.

Очевидно и обращение к коллективным формам музицирования, что также упрощает его техническую сторону. Да и индивидуальные занятия с каждым учеником в системе общего музыкального образования организовать невозможно.

Тем не менее перечисленного недостаточно, чтобы решить задачу приобщения к музыкальной деятельности всех учащихся. Найти скрытые резервы редуцирования ее операционной составляющей нам поможет более детальное рассмотрение ее коммуникативной структуры.

Структура музыкальной деятельности в ходе ее исторического развития претерпела значительное усложнение. Исходной точкой этого развития послужила автокоммуникация, в рамках которой первобытный протомузыкант импровизировал для себя. Историческим завоеванием этого периода стала способность человека концентрироваться на своих переживаниях, произвольно при условным звуковом воздействии порождать в своем сознании те или иные образы и эмоции.

Переход к импровизации связан со значительным усложнением деятельности – ведь музыкант должен не просто испытывать какие-то переживания, но и транслировать их слушателю, то есть обрести умение общаться с ним, составляющее зачатки артистического мастерства. А для этого нужно освоить музыкальные средства,



связанные, как минимум, с ритмической и высотной организацией звуков, и научиться выявлять не только их выразительные (содержательные) возможности, но и коммуникативные (формообразовательные) [4, с. 31].

Еще более значительный скачок возникает при переходе музыкальной деятельности к ее следующему этапу с трехзвенной коммуникативной структурой. Композитор свои эстетические переживания должен транслировать и исполнителю, и слушателю с помощью продуманной последовательности интонационных построений. Для чего нужно уметь сочинять и гармонизовать мелодии, создавать фактуру, инструментовку и композиционную форму. Исполнитель, в свою очередь, с помощью таких средств как темп, агогика, динамика, артикуляция, тембр выстраивает взаимодействие как с композитором, так или иначе интерпретируя его замысел, так и со слушателем, донося до него свое видение этого замысла.

Компьютерный музыкант находится в еще более сложном положении. Ведь все сложности межкоммуникативных взаимодействий он должен соотносить с возможностями электроакустической стереофонии и компьютерных программ.

Как видим, музыкальная деятельность отличается коммуникативной многовекторностью, и каждый из этих векторов связан с освоением множества операций, на что во многом и направлено профессиональное обучение. Но насколько обоснованно стремление педагогов приобщить обычных школьников ко всем этим тонкостям музыкальной коммуникации и связанными с ними весьма сложными операциями?

Учитель, увы, и не задумывается над тем, что работая, скажем, с участниками школьного хора над постановкой голоса, унисоном,

дикцией, орфоэпией и т.п., он добивается донесения замысла композитора до слушателя, то есть ставит перед школьниками ряд задач, относящихся к узко-профессиональной сфере. Подобные задачи ставятся и перед учениками-инструменталистами, когда от них требуют точное следование нотному тексту, выразительное звукоизвлечение, гибкую фразировку и т.п. Действительно, как без всего этого выполнить роль посредника между композитором и слушателем? Или – перед учениками композиторского кружка, когда они должны не только придумать яркую мелодию, но и изложить ее так, чтобы исполнителю-инструменталисту было удобно играть.

Беда учителя музыки как раз в том и состоит, что в подобных случаях он, ориентируя учеников на коммуникативные задачи музыкальной деятельности, пытается объять необъятное. Результат очевиден. При дефиците времени на школьные занятия усилия учеников расплываются, художественный продукт получается слабым, а интерес к этим занятиям падает.

Но, может быть, вместо того, чтобы решать несвойственные общему образованию профессиональные задачи, следует сконцентрироваться на тех, которые, действительно, значимы для музыкального развития школьников? Главная из них заключается в том, чтобы ученик сам прочувствовал выразительность музыки, которую слушает или создает, погрузился в ее чувственный, многокрасочный мир. Может быть, когда-нибудь в будущем ему захочется передать ее красоту по коммуникативной цепочке, но для начала он должен сам уподобиться автокоммуникатору и сконцентрировался на ее образах, эмоциях и мыслях.

Как же это осуществить на практике? – Ведь при слабой операционной составляющей музыкальной деятельности ученику трудно создать продукт, который вызвал бы подобные переживания.

Тут на помощь может прийти внешний источник музыкального звучания. Дополнение фактуры до уровня, обеспечивающего приемлемый художественный результат, может быть обеспечено за счет игры учителя, концертмейстера, профессионального артиста или коллектива, опоры на разнообразные компьютерные паттерны или фонограмму.

Можно вспомнить «Симфонию игрушек» Л. Моцарта и «Детскую симфонию» Й. Гайдна, в которых бедность звучания простейших инструментов компенсировалась с помощью красок симфонического оркестра. А.П. Бородин Н.А. Римский-Корсаков Ц.А. Кюи А.К. Лядов, Н.В. Щербачёв и Ф. Лист создали «Парафразы», посвященные «маленьким пианистам, способным играть тему одним пальцем каждой руки». При этом дополнением исполняемого ребенком повторяющегося мотива «Котлетной польки» служила партия взрослого музыканта.

Д.Б. Кабалевский отмечал: «При наличии в классе фортепиано рекомендуется включать в уроки игровое четырехручие (игра в ансамбле с учителем)... В четырехручии ребята, которые, возможно, никогда в жизни не притрагивались к клавишам фортепиано, играя двумя пальцами лишь две заданные учителем ноты, участвуют в исполнении более или менее полнозвучной музыки. Это вызывает у детей живой интерес, способствует увлеченности музыкой и, конечно, положительно сказывается на их музыкальном развитии» [6, с. 35-36]. Не менее полезную роль, по мнению Д.Б. Кабалевского, может сыграть и обращение в совместном музицировании с детьми к простейшим инструментам.

Можно привести и другие примеры композиторской изобретательности, позволяющей довести несовершенную игру детей в ансамбле со взрослыми до привлекательного художественного результата. При этом в подобных случаях не всегда речь идет об их публичном выступлении. Они вполне могут наигрывать на тех или иных инструментах, а не играть на них, напевать, а не петь. То есть – музицировать для себя в составе того или иного ансамбля, а не нацеливаться на то, чтобы их услышали в последнем ряду концертного зала. И при этом благодаря внешнему музыкальному дополнению получаемый результат оказывается достаточным для того, чтобы погрузить ребенка в мир музыкальных образов. А, значит, подобный прием отвечает решению ключевой задачи массового образования – развитию музыкальности детей.

Данные опыты носят единичный характер, но их можно рассматривать как ростки перспективной музыкально-педагогической концепции и технологии. Интонационную деятельность ученика далеко не во всех подобных случаях можно отнести к основному виду, например – исполнению. Если в качестве задачи ставится не общение со слушателями, а игра «для себя», то эту деятельность ученика следует отнести к вспомогательному интонированию, то есть музыкальной деятельности, нацеленной не на создание того или иного концертного или медийного продукта, а на погружение самого ее участника в образно-эмоциональное содержание музыки путем выведения связанных с ней восприятий и представлений во внешний план.

Ту или иную разновидность вспомогательного интонирования, побуждаемую внешними источниками музыкального звучания, можно отнести к интерактивной музыкальной деятельности школьников.

Данное понятие (сокращенно – ИМДШ) является новым. Наиболее близки к нему такие понятия как: интерактивная музыка, которая предполагает использование компьютера, анализирующего действия исполнителя и вступающего с ним во взаимодействие в качестве соучастника концертного представления; электронный интерактивный музыкальный инструмент, игра на котором осуществляется на основе взаимодействия с заложенными в его память паттернами автоаккомпанемента, арпеджиатора, мультипанели или сонга (в обоих случаях предполагается дополнение живой игры музыканта звучанием, генерированным с помощью компьютерных программ); интерактивное обучение, обозначающее «взаимодействие учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [5, с. 107].

Все применяемые в ИМДШ дополнительные источники музыкального звучания можно разделить на две группы: связанные с живым исполнением и механическим звучанием. В первую группу можно отнести игру педагога, концертмейстера, ансамбля или оркестра, а во вторую – сопровождение детского музицирования с помощью электронного интерактивного инструмента или фонограммы.

Очевидно, что в первом случае художественное качество продукта может оказаться высоким (разумеется, при соответствующей квалификации музыкантов), а во-втором, вряд ли поднимется выше среднего. Кроме того, артист способен зарядить учеников своей энергетикой, отношением к искусству, потянуть их за собой к вершинам мастерства. И художественное событие с совместным участием профессионалов и школьников может оказаться очень эффективным. Зато профессионалов непросто привлечь к сотрудничеству, а компьютерная техника или магнитофон всегда под рукой.

Обязательное свойство ИМДШ – выразительная осмысленность. Учитель должен выделить в том или ином музыкальном фрагменте наиболее значимый выразительный оборот и заострить на нем внимание ученика как предмете интонационного отражения. Этот «интонационный рельеф» ученик может подчеркнуть тем или иным внешним действием, например, с помощью ритмического акцента, динамического выделения, выпуклой фразировки, украшающего импровизированного подголоска в подпевании или наигрывании на музыкальном инструменте или с помощью экспрессивного жеста.

Все эти отражающие содержательную обертонику музыкального звучания действия не требуют значительной технической подготовки, поскольку осуществляются на основе простейших приемов игры на доступном инструментарии и не призваны кого-либо вовлечь в музыкально-коммуникативное взаимодействие. Они направлены не «вовне», а «внутри» – их целью является стимулирование процесса проживания всех музыкально-драматургических перипетий самим учеником.

Разумеется, формирующееся в рамках ИМДШ музыкальное мышление служит хорошим плацдармом и в совершенствовании традиционных видов учебно-музыкальной деятельности, включающих помимо упомянутого слушания-восприятия, такие виды как импровизацию, исполнительство, сочинение, электронное музыкальное творчество. Всех их объединяет самостоятельность проявлений учащихся, не предполагающих внешнюю музыкальную поддержку, поэтому их можно объединить понятием автономная музыкальная деятельность школьников (сокращенно – АМДШ).

АМДШ является антонимом ИМДШ. Но непроходимых границ между этими понятиями нет – их противоположность опирается на

внутреннюю интонационную общность. Ведь интонация, по словам Б.С. Асафьева, «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание-слышание» [2, с. 297]».

Другой общий признак ИМДШ и АМДШ носит внешний характер – это опора на коллективные формы музицирования, раз речь идет о массовом музыкальном образовании, в котором возможности для индивидуальных занятий снижены. Однако между ИМДШ и ансамблевым музицированием существует принципиальная разница – первая имеет педагогическую природу, а второе – художественную.

Однако, учитывая то, что музыкальные и педагогические задачи в образовательном процессе тесно переплетены, непроходимых границ между ИМДШ и АМДШ нет. И если школьники хорошо выучили свои партии и чувствуют, что могут играть не только для себя, но и для других, ИМДШ вполне может трансформироваться в АМДШ. Выученные на классных занятиях произведения могут представлять определенную ценность в качестве сценического репертуара, и обращение к традиционным видам ансамблевого музицирования способно оказать самое благотворное воздействие на развитие школьников.

Очевидно, что АМДШ в форме музицирования или восприятия музыки требует большой предварительной подготовки. И роль ИМДШ как раз заключается в том, чтобы служить своеобразными «ходунками», «помочами» для делающих в музыке первые шаги, подвести широкие массы учащихся к традиционным автономным формам музыкальной деятельности.

Но будет ли школьникам интересна ИМДШ на протяжении всего периода обучения? – Ведь нельзя же с помощью «ходунков» надолго ограничивать свободу движений растущего ребенка?

Школьников можно заинтересовать ИМДШ надолго в случае, если данная деятельность не превратится в неизменную, статичную, монотонную, а, напротив, будет отличаться разнообразием, гибкостью и постоянно развиваться, принимая все более сложные формы. При этом ИМДШ можно рассматривать как третий в рамках образовательного процесса путь, если первые два связаны такими видами АМДШ как восприятие и проявляющееся в различных формах продуктивное творчество учащихся. Опираясь на общую интонационную основу этих двух видов деятельности, ИМДШ позволяет преодолеть внешнюю пассивность первого и сконцентрироваться на содержательных проявлениях второго, при этом смягчая высокие операционные требования обоих.

Этот третий путь предполагает развитие музыкальной деятельности учащихся от точки интонационной синкретичности (то есть первоначального состояния музыкальной деятельности учащихся, в котором невозможно выделить те или иные его конкретные виды: восприятие, импровизацию, исполнение или сочинение музыки) вширь по двум основным ведущим к АМДШ направлениям, которые связаны с восприятием музыки и различными видами продуктивного творчества. При этом музыкальное обучение в равной степени охватывает все эти виды деятельности. А их порядок обусловлен последовательностью их исторического становления: 1) точка интонационной синкретичности; – 2) импровизация и слушание-восприятие; – 3) сочинение и исполнение; – [4) сочинение, исполнение, звукорежиссерская обработка и звуковой синтез]\*; – 5) интегративная деятельность компьютерного музыканта и программирование. Что в целом образует структуру учебно-музыкальной деятельности, моделирующей ее историческое развитие.



\*Четвертое звено этой структуры не столь значимо в образовательной практике, поскольку с развитием цифровых технологий оно оказалось интегрированным в деятельности компьютерного музыканта. И в данной схеме оно приведено с целью сохранения логики развертывания музыкально-исторического процесса.

*Охват при опоре на вспомогательное интонирование всех наиболее значимых коммуникативных образований – от простейшей автокоммуникации до электронного музыкального творчества в порядке их исторического следования можно считать важным принципом построения ИМДШ.*

При осуществлении ИМДШ между вкладом ученика и фактурным дополнением в музыкальное целое существует обратная зависимость. Чем скромнее возможности ученика, тем более насыщенное фактурное дополнение требуется, чтобы результат был достойным. По мере возрастания этих возможностей такой же результат можно получить и при большей прозрачности внешнего источника вплоть до его полного исключения из музыкального звучания. И подведение к автономному музицированию как раз связано с подобным изменением соотношения между вкладами в музыкальное целое учащегося и внешнего источника.

*Принцип увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого* позволяет достигать полноценного художественного качества звучания на всех этапах обучения. Это особенно важно на ранних этапах, когда при слабом овладении техникой ученики не способны ни создать сколько-нибудь складную музыку, ни толком ее исполнить. Очень скоро многие из них начинают осознавать, что создаваемый ими продукт не отвечает их ожиданиям, сформированным в процессе широкой слушательской практики – ведь музыка сегодня является существенной частью звукового окружения. А раз результат, на

который они способны, не отвечает ожиданиям, то многие заключают: «так как могу – не хочу» и теряют мотивацию к музыкальным занятиям.

Обращение к ИМДШ позволяет преодолеть схематичный результат усилий начинающих. Предметом их рефлексии становится звучание, полученное в результате объединения их усилий и внешнего музыкального источника (игры взрослого, звучания фонограммы, фактурных шаблонов электронного инструмента и т.п.). Зазор между представлениями об идеальном и реально полученном музыкальном продукте значительно сужается, а, значит, такой подход позволяет сохранить мотивацию большинства учащихся к музицированию.

Если принцип охвата всех наиболее значимых коммуникативных образований определяет задачи, необходимые для гармоничного развития учащихся, то есть конкретизирует ИМДШ со стороны ее содержания, то принцип увеличения вклада в создание музыкального целого конкретизирует ИМДШ со стороны ее субъектов – учащихся, отталкиваясь от их возможностей, обуславливая ее широкую доступность и их желание заниматься музыкой.

*Третий же принцип* характеризует музыкальный материал, на основе которого осуществляется обучение: *репертуар ИМДШ должен отличаться высоким художественным качеством и включать лучшие образцы народной, классической и современной музыки академических и массовых жанров без ограничений по объему и сложности.*

Если репертуар для слушания музыки на школьных занятиях отличается достаточным разнообразием и широтой, то при обращении к исполнительскому творчеству в связи со скромными техническими возможностями детей он неизбежно предстает в суженном виде. Это, как правило, миниатюры песенно-танцевального характера,

отражающие детский мир в том виде, как его представляют себе взрослые композиторы.

Но насколько подобные подходы отражают музыкальные потребности детей? Во-первых, все дети мечтают скорее вырасти и очень внимательно присматриваются к миру взрослых, в том числе – и к музыке, которая его отражает. – Она для них не менее значима чем та, которую предлагает для разучивания учитель. Во-вторых, можно ли в принципе отгородить их от бытовой среды, которую наполняет самая разная музыка: от популярной, народной и классической – до электронной, широко применяемой в кинофильмах и компьютерных играх? Да и надо ли это делать вообще?

Обращение к ИМДШ позволяет преодолеть разрыв между музыкой в школьном классе и за его пределами – ведь никаких технических преград для воплощения учеником музыки любой сложности нет. – То, что ему не по силам, будет дополнено с помощью внешнего источника звучания.

Более того, становится возможным преодолеть барьер между музицированием в классе и на профессиональной сцене. То, что ранее существовало как бы на разных планетах, при обращении к ИМДШ может быть объединено в рамках учебного процесса. – Ведь в качестве соучастника исполнения может выступить филармонический ансамбль, оркестр или оперный коллектив. Выступление на таких сценических площадках вместе с профессиональными артистами придает музыкальной деятельности учащихся большую значимость в их глазах и повышает ее уровень, самым благотворным образом сказывается на их мотивации к школьным занятиям и их музыкальном развитии в целом.

Для базового музыкального образования характерен случай, когда в качестве центрального предмета обучения выдвигается не музыкальная деятельность, а так или иначе связанные с ней знания, например, искусствоведческие, эстетические, социологические и др., составляющие основу тематического строения учебных программ. В приобщении учащихся к музицированию в рамках дополнительного образования зачастую на первый план выдвигается задача овладения ими игровой техники и нотной грамоты. Почти все «школы игры» на музыкальных инструментах построены на основе подобной служебной деятельности, направленной на систематическое и последовательное освоение этих знаний и навыков. Ну а собственно музыкальная деятельность откладывается «на потом», то есть по сути она становится приложением, иллюстрацией к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам. Получается, что действия вытесняются операциями. Но без первых данная деятельность теряет смысл – акцент на операциях превращает искусство в ничего не значащее ремесло.

Такой, заимствованный и общей дидактики и отводящий приоритетное значение ЗУНам подход представляется крайне неэффективным в художественном образовании. В самом деле, можно ли научиться плавать, осваивая данный процесс в теоретическом плане и оттачивая его отдельные операции, без того, чтобы самому не попробовать окунуться в воду? Как раз наоборот – на первом плане в музыкальном образовании должна находиться интонационная деятельность, а служебная – осваиваться по мере возникающей в ее процессе надобности.

Учитывая, что центральным явлением искусства является художественное произведение, представляется, что тематизм учебных программ по музыке целесообразно выстраивать на основе отбора

лучших для всех времен и народов музыкальных произведений. Они должны представлять ключевые жанры и исторически значимые стили, крупнейших композиторов и задавать путь вхождения школьников в современную музыкальную культуру, суть которой составляет не относящиеся к ней так или иначе философско-эстетические, искусствоведческие или социологические концепции, а лучшие образцы народной, классической и современной музыки академических и массовых жанров.

При этом в процессе их освоения необходимо всегда нацеливать ученика на интонационные действия. Связанные же с ними операции при его мотивированном отношении к занятиям «подтянутся» вслед. Ученик их успеет отшлифовать, если пожелает заниматься музыкой по углубленному курсу. Поэтому *принципом ИМДШ (четвертым по счету) является принцип подчинения служебной музыкальной деятельности – интонационной.*

И чем разнообразнее будет музицирование с самого начала обучения – пусть еще ребенок не освоился с его операциями и теоретическим обеспечением – тем более быстрым и эффективным будет приобщение к нему. Ведь данный процесс можно начать без традиционного в этой учебной сфере освоения музыкальной грамоты, правильной посадки за инструментом, упражнений на выработку игровых движений и т.п., а непосредственно – «с голоса», «с рук», по упрощенной графической записи мелодической линии, в попытке найти музыкальный эквивалент жесту учителя и других основанных на взаимодействии с ним проявлений.

Такой подход, обеспечивающий максимум разнообразных интонационных действий при минимуме операций, можно обозначить как *комплексное введение начинающих в ИМДШ*. Если в условиях

АМДШ его применение не всегда может обеспечить качественный художественный результат, то при обращении к ИМДШ его успешность гарантируется за счет внешнего дополнения звучания.

Данный подход отвечает не только принципу подчинения служебной музыкальной деятельности – интонационной, но и следующему (*пятому по счету*) *принципу разнообразия видов ИМДШ*. Восприятие музыки и различные виды продуктивного творчества, смена ролей в общем ансамбле – с ведомой, вспомогательной – на ведущую, инструментальное со-исполнительство и вокализация, со-дирижирование и ритмизированная речь, обращение к элементарным и электронным инструментам, оркестровым инструментам на основе простейших приемов игры на них – все это расширяет представления учащихся о музыкальной деятельности и музыке в целом.

Столь широкое разнообразие видов деятельности в данном случае не предполагает основательного освоения каждого из них, а мультиинструментальность – совершенства техники игры на каждом инструменте, и, таким образом, оказывается вполне применимым на занятиях со школьниками. Многообразие данной деятельности связано с ее интенсивностью и частым обновлением, постепенностью в ее усложнении и постоянным мониторингом успешности ее выполнения детьми.

И, наконец, *шестым принципом ИМДШ является создание предрасполагающей для творчества среды*. Для чего применяются приемы, связанные со стимулированием учебной деятельности как «изнутри», с помощью самой музыки (яркость ее образов, ответ на вкусовые пристрастия учеников, техническая доступность их партий и т.п.), так и «извне», путем создания соответствующей атмосферы (доброжелательный психологический климат, бережное отношение к

творческим проявлениям учеников, индивидуальный подход, создание игровых ситуаций и т.п.).

Все охарактеризованные выше принципы ИМДШ, за исключением последнего – шестого, являются новыми в музыкальном образовании. Так, никогда ранее оно не строилось на основе:

- охвата в рамках вспомогательного интонирования всех исторически значимых коммуникативных образований – от автокоммуникации до электронного музыкального творчества;
- увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого в рамках взаимодействия с внешним источником звучания;
- высококачественного репертуара музицирования без ограничений по объему и сложности произведений;
- приоритетности интонационной деятельности по отношению к освоению ЗУНов;
- разнообразия видов музыкальной деятельности, включающих восприятие и продуктивное творчество, вокальное и инструментальное со-исполнительство;
- мультиинструментальность.

Но раз принципы ИМДШ отличаются новизной, то можно говорить и о новизне самой концепции данной деятельности. Раз данная концепция позволяет решить задачу приобщения всех учащихся к музицированию и музыкальному восприятию, можно говорить о ее практической значимости.

Суммируя сказанное, можно дать определение ИМДШ. ***Интерактивная музыкальная деятельность школьников – это такая их деятельность, которая направлена на проживание музыки в процессе ее создания или восприятия и построена на***

*комплементарном взаимодействии с внешним источником ее звучания.*

Надо сказать еще об одной важной особенности ИМДШ – ее осуществление во многом опирается на компьютерные технологии. Они играют большую роль и в качестве внешнего дополнения деятельности учащихся, и в качестве ее инструментария. Более того, своим появлением ИМДШ обязано этим технологиям – ведь одним из ее оснований служит модель музицирования на интерактивном электронном инструменте, которая перенесена на всю сферу массового музыкального образования.

#### **Литература**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Издание 2-е. – Изд-во «Музыка» Ленинградское отделение, 1973. – 144 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – 1986. – 192 с.
4. Мазель Л. Строение музыкальных произведений: Учеб. пособие. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Музыка, 1979. – 536 с., нот.
5. Педагогическая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
6. Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). 1-3 классы. М.: Просвещение, 1977. – 118 с.



**Савенкова Любовь Григорьевна**  
член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
заместитель директора,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»;  
**Курбатова Наталья Викторовна**  
кандидат педагогических наук, проректор,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки»

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВУЗАХ.**

В современный период формирования и развития предметной области «Искусство» реальная практика подготовки будущего учителя изобразительного искусства претерпевает целый ряд трудностей. Это связано с самыми разными причинами, среди которых: создание новых стандартов учебников, разнообразие вариантов издаваемых в различных издательствах образовательных программ и учебно-методических комплектов по предмету «Изобразительное искусство», создание больших комплексных образовательных блоков, объединяющих школы и дошкольные учреждения, внедрение в практику обучения детей новых инновационных технологий обучения и др. Все эти процессы пока решаются очень вяло и причина в этом, в первую очередь, инерция профессорско-преподавательского состава кафедр методики преподавания изобразительного искусства педагогических вузов, которые с трудом переходят на новые рельсы обучения студентов.

Многолетние наблюдения за работой педагогических вузов, позволяют констатировать, что процесс подготовки будущих художников остается традиционным и не требует каких-либо кардинальных перемен, а вот процесс подготовки будущего учителя-художника, к сожалению, пока остается задачей только кафедр методики преподавания. Это на наш взгляд, совершенно не верно, так как обучение процесс комплексный и специфика педагогического вуза, где главной задачей является подготовка будущего учителя, способного не только самому хорошо и грамотно рисовать, но, главное, формировать их умение выстраивать образовательный процесс в школе, внедрять в практику современные образовательные интегрированные и полихудожественные направления работы.

При продуманной организации процесса подготовки будущего специалиста, важная роль должна отводиться целому ряду важнейших и значимых для будущего специалиста-педагога проблем:

- В первую очередь, понимание традиционной культуры, общезначимых и культурных ценностей, того региона, где находится образовательное учреждение.
- Во-вторых, это развитие собственной художественно-творческой деятельности - базы и основы творческой педагогики.
- В-третьих, сотворчество педагога вуза и студента учителя и ученика в школе.

Именно такой подход к воспитанию и формированию педагога - специалиста отождествляется с интегрированным обучением, когда преподавание становится фактором динамического развития и мобилизации совместных усилий всего профессорско-преподавательского состава факультета и коллектива обучающихся студентов. Это связано с

тем, что в современный период в школах России возникла реальная потребность научить детей: адекватно воспринимать визуальный мир информации и ориентироваться в нем; осознавать и усваивать визуальный мир избирательно и уметь адаптировать его на себя; формировать у школьников художественный зрительский вкус. Сказанное предполагает: накопление определенного опыта эмоционально-образного восприятия не только искусства, но и окружающей среды (природной, художественной, социума); развитие эмоционально-чувственной сферы детей; научение детей рассматривать не отдельные явления, предметы, а их единство с миром; готовить их к посильному совершенствованию культуры своего народа. Следовательно, всеми этими качествами и знаниями в первую очередь, должен обладать учитель – педагог. Отсюда и специфика современного образования будущего педагога должен отвечать перечисленным требованиям.

Как любое развивающее обучение возвращение будущего учителя возможно только в освоении исследовательского направления, в решении творческих задач. Решение этих задач предполагает четыре уровня осмысления и познания: понимание, осознание, присвоение и выражение осознанного в своем творчестве (Л.С.Выготский. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956; В.В.Давыдов. Теория развивающего обучения.-М.:Интор, 1996). В теории развивающего обучения В.В.Давыдов утверждает, что развивающее обучение станет пустым, если оно не будет наполнено конкретными показателями. К ним автор относит: психологические новообразования, которые возникают, формируются и развиваются в определенном возрасте, где знаковой является ведущая деятельность, направленная на возникновение и развитие новообразований. Важно взаимодействие содержания и способов осуществления деятельности в

тесном взаимодействии с другими видами работ, с системой методик (Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.-М.:Интор, 1996). В данном случае художественная деятельность также несет в себе, познавательную функцию прежде всего. Так известный психолог Р.Арнхейм, утверждает, что все знания, которые человек получает об окружающей действительности, доходит до него через органы чувств, которые возникают у нас благодаря зрению, слуху или осязанию. Отождествление деятельности ученого-исследователя с творчеством, указывает на то, что наука - это часть культуры (Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства.- М.: Прометей, 1994). Из этого, по словам В.Вернадского, следует, что культура слагается из разнообразных сторон быта: в нее входят общественные организации, уклад жизни, литературное и музыкальное творчество, философия, религия, техника, политическая жизнь (Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста.-М.: Наука, 1988).

Научные исследования в области интегрированного обучения и общего поликультурного образования будущих педагогов доказывают, что интегрированный пространственно-экологический подход к проблеме дает возможность решать вопросы разностороннего художественного образования студентов на совершенно новом уровне.

При обобщении взглядов представителей ученых различных областей наук, исследующих проблему интеграции, нами определены этапы вхождения в процесс многостороннего освоения педагогики искусства и поликультурного образования, которые можно сформулировать следующим образом:

1-й этап внедрения интегрированного обучения в практику художественно-графических факультетов педагогических вузов следует рассматривать как целостность - взгляд на разные искусства с

позиций изобразительного искусства («чем мне-педагогу вуза на занятии со студентами могут быть полезны другие искусства, другие изучаемые в вузе предметы»). В науке это определяется как концепция;

2-й этап – взаимосвязь, взаимодействие процесса освоения искусства и методики преподавания искусства с окружающей жизнью, природой, историей культуры, особенностями культуры конкретного региона (где находится образовательное учреждение). Понимается как корреляция.

3-й этап – системность развития художественного мышления студента, возведение языка обучения в особый символ и знак, единый для всех искусств. Определяется как синкретизация (Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2014).

С этих позиций уровни интеграции, в связи с особенностями педагогической составляющей, раскрываются следующим образом: 1-й уровень – экологический подход к индивидуальному развитию восприятия и деятельности формирующейся личности; 2-й уровень – комплексный подход к процессу художественного образования, формирование целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир и искусство; 3-й уровень - индивидуальность художественно-образного мышления, формирование системного (философского, исследовательского) художественного мышления в условиях освоения пространства и визуальной среды.

Для разработки новых эффективных технологий обучения, управления продуктивностью процесса обучения студентов, проектирования дидактических процессов, важным является вопрос об иерархии факторов, которые определяют эту продуктивность. Влиятельными факторами, как указывают многие ученые педагоги и

психологи, являются: мотивация, общие способности и организация учебного процесса. Для развития которых важно учитывать общие способности обучаемого, его потенциальные возможности, психическую деятельность, предрасположенность к самообучению. Поэтому путь обучения должен быть направлен на организацию образовательного процесса с опорой на психологические, экологические условия обучения, установку на продуктивность, сотрудничество педагога и студента и успешность обучения.

Важность освоения со студентами интегрированного исследовательского подхода для будущей профессии учителя изобразительного искусства обоснована еще и следующими фактами:

- минимальное количество отводимого времени на освоение искусства в школе;
- потребность общества в культурном и эстетическом воспитании подрастающего поколения;
- важность освоения культуры и искусства с позиций региона и общечеловеческих ценностей;
- требование времени в воспитании творчески активных личностей;
- оторванность изучаемых в школе предметов художественного и эстетического цикла от реальной жизни, от художественных музеев.

С этих позиций интеграция в структуре творческой художественно-педагогической деятельности рассматривается нами с точки зрения эколого-регионального подхода (развиваемого в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования), направленного на развитие познавательной деятельности и самостоятельной творческой работы как студента, так и педагога вуза. Высшим критерием интегрированного обучения является развитие

многосторонней деятельности воображения на основе взаимосвязи разных видов художественного творчества.

Интеграция позволяет включать педагога и обучающихся в активный совместный творческий процесс. Опираясь на это, можно сказать, что любой изучаемый предмет в высшем учебном заведении (а также и в школе), в условиях интегрированного обучения может превратиться в развивающуюся систему. Особенно это касается проблемы подготовки будущих педагогов изобразительного искусства, профессиональная деятельность которых связана с развитием образного мышления школьников, их умения применять знания из различных областей в решении любой конкретной творческой задачи.

Обобщая, следует сказать, что интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации обучения как такового, специальной подготовки студентов к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы), формирование у студентов понятий и представлений о взаимодействии всех процессов в мире, как едином целом. Педагогический смысл интегрированного преподавания состоит в том, что он предполагает планировать цикл занятий, общей для нескольких педагогов в вузе, работающих в сотворчестве с одними и теми же студентами. Главное, что делает этот процесс интегрируемым – это заложенная в нем перспективная цель всего курса и конкретные задачи, спланированные педагогами вуза.

При соблюдении следующих педагогических условий:

1. Выход за рамки «одного искусства» (в данном случае, изобразительного), многообразие интегрированных форм и методов работы с обучающимися.

2. Экологический подход к процессу обучения – связь с историей и развитием культуры (мысль, наука, нравственные, духовные, общечеловеческие ценности).
3. Обращение к региональному компоненту образования и выделение в нем местных традиций художественной культуры как продуктивного момента в формировании гражданской позиции.
4. Перенос педагогического акцента с изучения на творческое проявление студентов (в педагогике искусства), развитие фантазии и воображения.
5. Предметно-пространственная основа освоения искусства.
6. Опора на возраст: психическое и индивидуальное развитие каждого обучающегося (Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2014).

В реальной практике в полной мере это возможно осуществить только при коренном переосмыслении педагогических технологий обучения в вузе и пересмотре структуры организации обучаемого и воспитательного процессов как таковых. Это направление предполагает естественное, постепенное вхождение студента в освоение творческого процесса профессии педагога и опирается на природную способность каждого человека понимать, чувствовать и проявлять свои способности в разных творческой деятельности. В профессии будущего педагога изобразительного искусства выделяется 5 основных направлений, на основе которых изучается и художественное творчество и педагогика искусства: 1) природа, 2) социум, 3) разные искусства, 4) наука (история, география, естествознание, другие), 5) психические процессы.

Каждое из выделенных направлений обосновано следующим.



1) Природная закономерность продиктована тем, что в реальной природе все взаимообусловлено, необходимо и важно - нет ничего случайного. В природе любой, пусть даже незначительный факт обусловлен закономерностью. Это касается и космических явлений, стихий и отдельно растущего цветка, травинки, камня. С позиций пластических искусств (изобразительного искусства, архитектуры, дизайна, живописи и т.д.) природа является неоценимым источником для фантазии, изобретательства, создания конструкций, цветовых эффектов и многого другого. Даже архитектурное сооружение должно соответствовать тому “вмещающему ландшафту” (по Л.Гумилеву) (Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период.- Л.:Наука, 1990), в котором оно находится и, самое главное, не нарушать его цельности. Следование природным закономерностям в обучении, помогло выделить направления, связанные с изучение таких сложных явлений искусства, как ритм, симметрия, свет и цвет (разнообразие цвета, цветовых отношений, световых эффектов).

2) Социум, общество, окружающая жизнь. К социуму относится все, что сотворено руками человека, начиная с отдельного предмета, одежды, техники, организации предметно-пространственной среды и заканчивая решением архитектурного комплекса (жилого и промышленного) и всего окружающего ландшафта. В тоже время к социуму относится все, что связано обустройством жизни человека в обществе, со всеми отношениями и взаимосвязями людей друг с другом.

Другой важной стороной является влияние окружающей архитектуры (образовательные учреждения, культурные объекты, театры, кинотеатры, библиотеки, парки, игровые площадки и многое другое). Все это создано человеком, на всем лежит печать определенной культуры, периода истории. Социум оказывает сильное влияние на человека (на развитие его

психики, памяти, эмоционально – эстетической сферы); формирует представление о “культурных ценностях”; влияет на вкусовые предпочтения; развивает интеллект. Или, наоборот, он развращает, обедняет, уродует психику человека, его вкусы. Тем самым, социум воздействует на человека интегрировано и комплексно через зрительные образы, слух, осязание, обоняние, действие.

3) Взаимодействие разных искусств. В структуру подготовки будущего учителя искусства необходимо включать разные искусства, представления о художественном творчестве в разных видах искусства. Чтобы они не только понимали и осознавали значимость искусства в жизни, а также усвоили необходимые знания, приобрели профессиональные умения при работе с цветом, формой, пространством. Помочь обучающимся в формировании оценочного мышления, развитии представлений об основных направлениях и стилях в искусстве и многом другом. И, самое главное, как научить студентов уметь грамотно преподнести это детям.

4) Связь с наукой. Искусство редко рассматривается с позиций науки, обычно оно отождествляется только с творчеством, мастерством или ремеслом. В современности искусство невозможно отделить от науки, так как понятие универсального развития культуры включает в себя и развитую науку и бережное сохранение всего того, что создано человеком в интеллектуальной, духовной и материальной сферах в прошлом, настоящем и будущем.

5) Наконец, психические процессы, на которых основано искусство. Во-первых, следует выделить восприятие и внимание (сенсорное и визуальное). Во-вторых, интуицию и тесно связанный с ней интеллект, которые вкуче направляют мышление. Затем - визуальные представления. От них неотделимы: воображение, память, эмпатия, фантазия, эмоции,

чувства и др. Все перечисленные психические процессы начинают взаимодействовать между собой в определенной ситуации, при определенных условиях с помощью волевых усилий обучаемого, его желания действовать в каком - либо направлении.

Практическая значимость предлагаемой системы обучения состоит в том, что она позволяет в практике подготовки учителя изобразительного искусства привлекать всех педагогов вуза в процесс творческого поиска в условиях реального пространства высшего учебного заведения; в работу над созданием художественного пространства; проектных форм работы в решении конкретных пространств, в том числе на темы истории художественной культуры, художественных национальных ценностей. Интегрированный поликультурный подход при таком к нему отношении, будет направлен на развитие пространственного ощущения мира и искусства студентов с позиций экологии культуры, истории и регионального фактора способствует активному процессу самопознания, самосовершенствования и самореализации каждого обучающегося.

#### **Литература**

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства.- М.: Прометей, 1994..
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста.- М.: Наука, 1988.
3. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период.- Л.: Наука, 1990.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.:Интор, 1996.
5. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: Статьи и очерки.- Л.:Наука, 1985.
6. Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2014

**Фомина Наталья Николаевна**

член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
руководитель центра детской художественной одаренности,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»;

**ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ВСТРЕЧЕ С ИСКУССТВОМ:  
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПРИЯТИЯ И  
ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Многие художники, искусствоведы, писатели, актеры, оставившие мемуары, вспоминают пережитое исключительно через образы, сохранившиеся в их памяти благодаря эстетическим впечатлениям в самом широком значении этого понятия – от трагических до комических, от прекрасных до безобразных. Поэтому, когда читаешь воспоминания И. Репина или К. Коровина, М. Нестерова или А. Бенуа, их жизнь, их впечатления представляются в зримых художественных образах.

Выдающийся специалист в области эстетического воспитания детей В.В. Алексеева в последние годы жизни в силу болезни своей не могла покидать дом. На мой вопрос, чем она жива, Вера Васильевна, не задумываясь, отвечала - «духовной жизнью» и объясняла: «внутри меня много всяких впечатлений – о близких людях, о том, что я не сделала для них, а могла бы сделать; об искусстве». «Я, - говорила она, - все помню. Как впервые увидела Флоренцию и сразу повела экскурсию по ней для нашей группы, так как зримо представляла ее.

Сейчас внутренним зрением я вижу и понимаю ее по-другому. Кажется, живу в одном пространстве со всеми великими. Сколько мыслей и переживаний они дают мне до сих пор...» Однажды она мне сказала, что это великое благо – «наполнение внутреннего мира ребенка, питание его впечатлениями духовного порядка», она считает миссией нашего предмета в школе.

Являясь абсолютным сторонником этой позиции, я считаю развитие эстетического восприятия детей (действительности и искусства), формирование эстетического вкуса, как способности самостоятельно делать выбор, главной задачей искусства в школе.

А.В. Бакушинский видел цель в развитии культуры творческой личности, в формировании способности к изобретению. С этими позициями я не спорю. Но они имеют не только личностное, но и общественное значение. Для самого же человека более всего важна сфера духовной жизни, формирование которой происходит в процессе накопления опыта собственных переживаний, а также чтения книг, восприятия произведений всех видов искусства, общения с представителями разных поколений, для некоторых – приобщения к религии. Но именно искусство (литература, театр и др.), давая возможность страдать переживаниями героев, расширяет наше представление о неисчерпаемых тайниках внутренней духовной жизни, расширяет его духовный опыт («объем души»), учит сострадать, делая человека человеком.

Окружающий ребенка мир ограничен, но впечатления, которые может пережить он даже в таком «маленьком» мире, не имеют границ. Они индивидуальны и непредсказуемы. Искусство высокого уровня, входя впервые в жизнь ребенка иногда в родном доме, на занятиях в детском саду и школе, формирует в них способность концентрировать

свое внимание на созерцании. Для современных детей – это самое трудное: созерцать, переживать и думать (мечтать, фантазировать, воображать).

Новые концепции разных областей гуманитарного знания ориентируют на деятельностный подход в обучении, что, как правило, в нашей области понимается ограничено, как освоение разных видов художественного творчества. Между тем давно доказано, что процесс эстетического восприятия является сложной эмоционально-интеллектуальной деятельностью, происходящей в результате мобилизации наших чувств и мыслей. Восприятие первично на занятиях искусством. Создание художественного образа школьником на уроке требует огромного запаса наблюдений, жизненного опыта, источником которого является переживание окружающей действительности и художественные впечатления. Думаю, что важнейшей педагогической задачей является создание условий для органической связи в сознании ребенка процесса восприятия (действительности или произведений искусства) и практической деятельности. Органика обуславливается переживанием, которое на чем-то конкретном должно основываться.

Создавая в 1970-1980-е гг. методические разработки по программе Б.М. Неменского для младших и средних классов, я исходила из следующих соображений. Каждый художественный образ многослоен. Истинное произведение искусства не может быть понято при одной встрече. Даже при комментарии старательного и эрудированного экскурсовода зритель запоминает тот пласт информации, который вызвал у него эмоциональный отклик, то, что А.В. Бакушинский, а затем и Б.П. Юсов называли «отзывчивостью». На уроке изобразительного искусства установка на восприятие

определяется поставленной перед учеником задачей. Например, детям предлагается осваивать технику пастели. При показе на экране выполненных в технике пастели произведений Ж.-Б. Шардена, Э. Дега, О. Ренуара, Б. Моризо ученики младших классов откликаются, прежде всего, на выразительные возможности этой живописно-графической техники. Богатство цветовых оттенков, мягкость фактуры, нежность касания пастельной палочкой листа бумаги позволяют передать вдохновенный образ художника Шардена, пластическую и колористическую красоту движения голубых танцовщиц на картине Дега, трепетную выразительность простых полевых цветов в букетах Берты Моризо; фарфоровую нежность, окутанную светом и воздухом, моделей Огюста Ренуара.

При изучении произведений станковой графики и живописи в средних классах, рассматривая эти же картины, мы погрузимся в следующий пласт – более сложный и содержательный: глубину психологической характеристики Шардена в его «Автопортрете», раскроем путь от замысла к воплощению в картинах Дега и Ренуара. На практических занятиях в работе над портретом, натюрмортом или пейзажем, подростки моделируют путь художника, проходя его от замысла к воплощению.

В старших классах, при изучении Мировой художественной культуры будет раскрыто место каждого из названных художников в культуре своего времени. Только на этой ступени возможен всесторонний анализ произведений искусства, с которыми дети встречались иногда с первого класса.

Очень важна поддержка музея в приобщении детей к искусству. Работая в ГМИИ им. А.С. Пушкина, я столкнулась со следующей особенностью планирования экскурсий для школьников. Они

разработаны с учетом содержания уроков истории. Пятиклассников приводят на экскурсии по Древнему Египту, шестиклассников – по античности (Древней Греции и Древнему Риму) и т.д. Оказывается, что поток экскурсий по мере взросления учащихся уменьшается. «На Египет» - большой поток, а далее – меньше и меньше. Учителя изобразительного искусства редко являются «заказчиками» экскурсий. Этот фактор определяет и содержание экскурсий, в них преобладает информационно-исторический подход. Экскурсию составляют обычно 20 человек, экскурсия длится 1,5 часа. В конце экскурсии большинство подростков в лучшем случае слушают экскурсовода, но не смотрят и, тем более, не видят экспонат. Младшие школьники приходят чаще всего со своими родителями, но не с учителями изобразительного искусства. С родителями безусловно полезно посещать музей, но вовлекать в эту работу художников-педагогов необходимо.

Опыт работы в школах, а также наблюдение занятий в студиях музея свидетельствуют о том, что это возраст наиболее сенситивный к восприятию художественно-образной природы изобразительного искусства. В 1973 году Союзом художников СССР, Академией художеств СССР и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР была проведена всесоюзная конференция «Эстетическое воспитание школьников в художественных музеях». В докладах Б.П. Юсова, В.В. Алексеевой и ряда других специалистов были изложены концепции, программы и методы приобщения к искусству, получившие распространение в Советском Союзе и за рубежом в то время. Сотрудники отделов популяризации многих музеев страны представили разнообразные формы работы с детьми (разовые и систематические), и оказалось, что накоплен интереснейший опыт, нашедший отражение в программах по изобразительному



искусству, известных под именами их главных авторов – Б.П. Юсова и Б.М. Неменского. В то время стало входить в оборот понятие «музейный педагог». В 1973 году музейными педагогами была продемонстрирована восприимчивость детей с раннего (дошкольного) возраста к художественной форме. Наиболее наглядно и убедительно это качество художественного восприятия детей показала в своем докладе искусствовед Эрна Ивановна Ларионова - основательница изостудии в Государственном музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина. Ее представления об эстетическом развитии детей младшего возраста, мне представляется, можно считать основой методической системы программы Б.М. Неменского, идущей от восприятия искусства к восприятию действительности. И сегодня можно согласиться с тем, что особенности восприятия маленьким ребенком произведения искусства могут быть определены через изображение, созданное им после восприятия произведения искусства, определенным образом организованного педагогом (в условиях музея или урока). Параллельно в НИИ художественного воспитания АПН СССР над этой же проблемой работала М.Н. Семенова - сотрудник сектора изобразительного искусства, которым руководил Б.П. Юсов. Изучив огромное количество детских рисунков, сделанных под впечатлением «Стогов» И. Левитана в младших классах на уроках изобразительного искусства, она пришла к выводу о том, что большинство детей легко запоминают и воспроизводят в своих рисунках композицию и колорит (настроение) произведения. То есть дети восприимчивы и отзывчивы на выразительность художественной формы. Диссертационные исследования 1970-х -1980-х гг., проводившиеся по проблемам художественного восприятия в НИИ ХВ, показали, что это качество утрачивается в подростковом возрасте. В

критическом возрасте школьники требуют от изобразительного искусства правдоподобия. Этому существуют вполне научные объяснения: подростки в своей художественной деятельности стремятся к реалистическому изображению действительности в связи с сформировавшимися взрослыми параметрами мировосприятия; система обучения изобразительному искусству до настоящего времени базируется на упрощенной академической методике освоения графической грамоты.

Наблюдение художественного развития подростков, получающих образование по более прогрессивным программам в школе, а также в студиях изобразительного и декоративно-прикладного искусства в музеях, показывает, что эти явления можно преодолеть, сформировав у подростков широкий культурный кругозор, позволяющий с равным интересом и эстетическим откликом воспринимать произведения искусства разных эпох, народов, художественных стилей.

Возвращаясь к проблемам организации восприятия на уроках изобразительного искусства: Б.П. Юсов считал, что восприятию искусства должны быть посвящены самостоятельные уроки, начиная с младших классов. Эта позиция получила научное обоснование в его докторской диссертации, в которой по этому поводу он вступает в полемику с Б.М. Неменским, считая его программу «искусствоведческой». В настоящее время в школьной практике сосуществуют оба подхода, и я не готова к тому, чтобы поставить точку в этом вопросе, когда речь идет о младших школьниках.

Но можно утверждать, что в подростковом возрасте, когда активно формируется самосознание личности, восприятию искусства должны быть посвящены специальные занятия, не интегрированные в художественную деятельность. В подростковом возрасте формируется

понимание дистанции между творчеством профессионала и учеником, знакомящимся с определенным видом художественного творчества. Понимание этой дистанции, определенный пиетет перед личностью мастера, свойственный любителям искусства, думается нужно поддерживать в подростках. Показанное произведение искусства уже не находит прямого отражения в художественном творчестве подростка, оно раскрывает эстетический опыт профессионального художника, его мир переживаний и открытий, тем самым духовно обогащая юного зрителя. В этом возрасте следует развивать способность высказаться – в устной или письменной форме. Подростки искренни и интересны в своих суждениях. Художественная форма запомнившегося произведения может найти косвенное преломление в творчестве. Опыт проведения конкурсов детского рисунка, в котором принимают участие подростки – учащиеся художественных школ и школ искусств со всей страны, показывает: если тема интересна юному автору, в художественной форме своей работы он обязательно отразит свои пристрастия в области искусства, свой эстетический выбор.

В заключение хочется подчеркнуть: занятия изобразительным искусством в школе – путь к встрече с подлинником. Произведение искусства доставляет неизмеримую радость любому зрителю, подготовленному к этой встрече. И школьники, как правило, очень эмоционально реагируют на особенности произведения, которые не могли предвидеть, делая надолго запоминающиеся открытия. Вспоминаю, как ученики третьего класса 600-ой школы были поражены старинными черными рамами, в которые заключены многие картины голландской живописи ХУП века. Детей поразили их массивность и «картины на рамах». Они с восторгом рассматривали скульптурные изображения животных и растений, украшавшие раму.

Для экскурсовода такая реакция оказалась неожиданной. Для меня такая, действительно эстетическая, реакция детей подтверждала необходимость общения с подлинными произведениями в условиях музейно-выставочного пространства.

Такие встречи нужны и подросткам. Люблю приводить пример с «заочным» продолжительным изучением картины В.И. Сурикова «Боярыня Морозова». Долго не могли запомнить эту картину подростки по репродукциям и телевизионной передаче, и это, несмотря на то, что с первого рассказа хорошо запомнили историю его личной жизни. Лишь увидев картину в Третьяковской галерее, потрясенные ее масштабом, музейной средой, историей создания, которую они самостоятельно воссоздали, пройдя путь от рассмотрения композиционно-колористических эскизов и этюдов Сурикова до воплощения замысла, подростки задумались и что-то существенное (для каждого – свое личное) наверняка запало в их сознание.

В заключение сформулирую задачи уроков изобразительного искусства, которые представляются мне наиболее важными для осуществления содержательных встреч с искусством:

- Сформировать эстетический вкус и эстетическое отношение к действительности в результате художественного образования, основанного на приобщении к выдающимся памятникам культуры (архитектуры, всех видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства, народного творчества и дизайна, синтеза искусств).
- Развить интерес к самостоятельному изучению искусства, потребности в восприятии подлинных произведений искусства в условиях музеев, путешествий по своей стране и миру.

- Сформировать стремление к художественному преобразованию окружающей действительности на основе опыта художественного творчества, обретенного в области разных видов искусства.
- Обеспечить поступательное (в соответствии с возрастными особенностями) формирование художественно-образной картины мира.

**Кашекова Ирина Эмильевна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Руководитель Центра культурологии образования,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБЩЕМУ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Общее художественное образование в контексте Стандартов второго поколения является неотъемлемой частью системы непрерывного образования и осуществляется в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство». Содержание обучения изобразительному искусству в школе определено спецификой искусства как культурно-социального явления, традициями художественного образования в России и задачами сегодняшнего дня.

В современно учебном процессе значимое место отводится учебникам, которые помогают учителю методически грамотно организовать урок, сообразно логике изучаемого материала выстроить последовательность работы с учащимися. Вопросы и задания, сформулированные на страницах учебников, помогают учителю вести диалог с классом, активизировать деятельность детей.

Федеральный перечень учебников, утвержденный приказом Минобрнауки РФ [от 19.12.2012.№1067], включает 13 завершенных предметных линий для начальной школы и 6 – для основной. Все учебники, входящие в комплекты прошли государственную экспертизу и соответствуют государственному образовательному стандарту.

Авторские программы, которые лежат в основе каждого учебно-методического комплекта, соотнесены с примерными программами начального и основного общего образования, подготовленными в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», реализуемого Российской академией образования по заказу Министерства образования и науки РФ и Федерального агентства по образованию.

Несмотря на единые цели и задачи предмета; содержание курса, сформулированное в примерной программе в соответствии с основными содержательными линиями, тематическим планированием и характеристикой деятельности учащихся, каждый УМК имеет свои особенности. Специфика авторских программ и учебников обусловлена несколькими причинами, среди них:

- 1) цели и задачи предметной линии, в которую входит данный УМК;
- 2) художественно-педагогической позицией, на которой стоят авторы УМК;
- 3) педагогические подходы к общему художественному образованию, соотносясь с которыми автор методически выстраивает материал и дает рекомендации учителям;
- 4) авторской идеей, степенью ее оригинальности и актуальности.

Остановимся на **педагогических подходах**.

Педагогические подходы – это способы создания атмосферы взаимодействия с ребенком, налаживания конструктивного диалога, формирования ситуаций совместных действий, сотрудничества с учетом перспективы личностного роста, интеллектуального развития, социальной адаптации.

Педагогические подходы к любому предмету зависят от целей, задач, планируемых результатов освоения учебного материала, а также условий эффективности современного образовательного процесса.

На сегодняшний день существует множество педагогических подходов, разработанных современной педагогикой. Даже составляя классификацию самых популярных можно насчитать несколько десятков. В самом общем виде разделяют 3 группы подходов: личностные, социальные и системные.

- В группу личностных подходов входят: личностно-ориентированный, антропологический, креативный, информационный, деятельностный, технологический, герменевтический, психотерапевтический и др.
- К социальным можно отнести: культурологический, аксиологический, социологический, компетентностный, этнопедагогический деятельностный, полисубъектный, и др.
- К системным («целостным») подходам относят - холизм, синергетика.

Кроме педагогических подходов к процессу образования группой ученых разработаны подходы к формированию содержания общего образования (А.А. Журин, Т.В. Иванова, М.В. Рыжаков), которые особенно важны при формировании материала учебника. Ими выделено три направления:

1. фундаментальное, которое реализуется **знаниевым подходом** («знания-умения-навыки»). Его принципы: фундаментализация, научность, системность, структурное единство содержания;
2. культурологическое, реализуется культурологическим подходом. Его принципы: культуросообразность



(социализация), культурогенность, поликультурность, социогенность, гуманитаризация, идеалообразность и др.;

3. процессуальный (деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный), здесь принципами выступают: природосообразность: антропогенность, коммуникагенность, деятельностная направленность, концентрация воспитания на развитии личности.

Если бы позволял формат статьи дать характеристику каждого подхода, мы бы увидели, что в любом подходе содержатся определенные ценности для образовательного процесса. Поэтому, использование в определенных ситуациях элементов разных подходов обогатит образовательный процесс, сделает его более увлекательным и создаст наиболее комфортные условия для достижения **личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.**

Наш опыт показал, что если принципами такого универсального педагогического подхода к формированию содержания общего образования, будет комплексность, интегративность, культуроемкость, языковое разнообразие, лаконичность формы при емкости содержания; опора на опыт ребенка, образовательный процесс будет целостным, увлекательным, а цели и задачи образования будут решаться без особых затруднений.

Таким образом, критериями к построению содержания учебного материала в учебниках изобразительного искусства (так же как и во всех других) построенного на этих принципах будут:

- соответствие возрастным особенностям ребенка;
- краткость – увлекательность – культуроемкость;
- опора на витагенный опыт и интересы ребенка («интересно то, что понятно»);

- использование активной диалоговой формы, позволяющей ребенку, отвечая на сформулированные в учебнике вопросы (конкретизированные при необходимости учителем), самому строить новое знание;
- междисциплинарная интеграция и полиязычие («мир целостный, в нем все со всем связано», языки науки и искусства, описывая наш мир с разных позиций, используют знаки и символы);
- множество вариантов разнообразных заданий и упражнений, нацеливающих ребенка на творческий поиск и продуктивную творческую деятельность.

Роль общего художественного образования в современном мире чрезвычайно велика. Это обусловлено тем, что:

1. В современном мире доминирует визуальная культура, это диктует необходимость разработки механизмов облегчающих процесс ориентации человека в потоке визуальной информации.
2. Художественное образование развивает образное мышление и целостное, ассоциативное восприятие мира. Богатство ассоциаций зависит от витагенного и эмоционального опыта человека.
3. Знаково-символические системы и языковое разнообразие дают возможность сделать информацию лаконичной по форме и емкой по содержанию, стимулируют культуротворчество.

Среди разнообразных задач, которые решает художественное образование – от развития меткости глаза (В.С. Кузин) до формирования эмоционально-ценностного отношения к миру (Б.М. Неменский), мы бы остановились на тех, которые в наибольшей степени соответствуют сегодняшней ситуации и способствуют

формированию метапредметных умений и качеств, необходимых человеку в XXI в.

Метапредметность сегодня рассматривается как условие достижения высокого качества образования. Учебник, безусловно, является ключевым условием в этом процессе. При конструировании содержания учебного материала авторы учебников должны предусматривать создание педагогических ситуаций, ориентированных на использование обобщенных способов деятельности, развитие речи, владение языками и знаково-символическими системами наук и искусств, сотрудничество, формирование способности к анализу и синтезу, установление аналогий, широких ассоциаций, умение участвовать в диалоге, решать разнообразные проблемные ситуации, эмоционально-ценностно относиться к окружающему миру, творчески подходить к любому виду деятельности.

Эти ситуации помогают эффективно формировать у учащихся:

- целостную картину мира и понимание взаимосвязи явлений в нем происходящих;
- информационную, языковую, визуальную культуру;
- образное мышление и эмоционально-ценностное отношение к миру;
- способность творческого самовыражения, навыки эстетичного оформления окружающего пространства.

В примерной программе по изобразительному искусству содержание представлено в блоках учебного материала, которые учитывая специфику искусства – его целостность – удачно соотносятся с ПРОГРАММОЙ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ. Каждый урок, каждое задание раскрывают специфику искусства – единство СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

(содержание); ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ (тематика); ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ЕГО ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ (Азбука искусства); ОПЫТ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (учебные и художественно-творческие задания). Реализация содержания, заложенного в перечисленных блоках на универсальном культурологическом подходе, обеспечивает формирование личностных, метапредметных и предметных результатов.

Примером успешного решения всех обозначенных задач может служить программа по изобразительному искусству для начальной школы «Мир художественных образов».

В 1 классе опыт освоения реального мира синхронизируется с опытом освоения искусства. Итогом является осознание главных общечеловеческих ценностей, как жизни, так и искусства: семейные и школьные будни и праздники, общение и игры с друзьями, природа во всем многообразии ее проявлений – все это становится объектом внимания больших и маленьких художников, шаг за шагом осваивающих окружающий мир и явления в нем происходящие. Главная цель освоения искусства в 1 классе – получение опыта освоения реального мира, который синхронизируясь с опытом освоения искусства, приводит к осознанию главных общечеловеческих ценностей, как жизни, так и искусства. Таким образом, обобщая содержание уроков изобразительного искусства в 1 классе, можно сформулировать доминирующую задачу года: «Большие и маленькие художники о самом главном».

Опыт ребенка пополнится метапредметными результатами:

- обогатится словарный запас - «слова для справки», приведенные в учебнике, помогут первокласснику сформулировать свои мысли при описании произведения;
- развивается навык сравнения, обобщения, анализа, т.к., сформулированные в учебнике вопросы, научат внимательно рассматривать произведения искусства мастеров мировой живописи, предоставят возможность взглянуть на хорошо знакомые явления глазами других людей, возможно, открыть в них что-то новое для себя, научат сопереживать, сочувствовать, радоваться и огорчаться за других людей.

Поскольку курс 1 класса пропедевтический, здесь еще нет строгих наставлений, связанных с языком искусства, есть интуиция и желание узнать мир и проявить себя.

Во втором классе доминирующей задачей года становится художественная грамота: осознание художественного образа как основы и цели любого искусства; знакомство с языком художественной выразительности пластических искусств, с художественными материалами и техниками, получение первого опыта «общения» на этом языке - понимание, о чём рассказывают художники, скульпторы, архитекторы своими произведениями и умение поделиться своими переживаниями на языке искусства.

Описывая и интерпретируя художественные произведения на языке искусства, учащиеся одновременно получают возможность познакомиться еще с одним важным для понимания искусства и совершенно необходимым в современном информационном мире языком знаков и символов.

Глубинный смысл художественного образа часто кроется в художественном символе, который является «духовным ядром» образа

(В. Бычков). В. Бычков пишет, что «символ как глубинное завершение образа, его сущностное художественно-эстетическое ... содержание свидетельствует о высокой художественно-эстетической значимости произведения, высоком таланте или даже гениальности создавшего его мастера.... Он характерен только для высокого искусства любого вида и сакрально-культурных произведений высокого художественного качества.....».

Многочисленные произведения искусства достаточно качественного, но, тем не менее, среднего уровня, даже содержащие художественный образ, как правило, не обладают символическим значением. Понимание языка знаков и символов позволит учащимся глубоко проникать в содержание произведений. Поэтому учебники 3 и 4 класс представляют искусство как знаково-символическую систему – 3 класс на примерах образов русского фольклора; 4 класс – народов мира.

Учащиеся начинают понимать, что образы мифов и сказок не просто детская забава, основа всей культуры. Они учат человека жить и побеждать неприятности. Древние представления до сих пор живут в сознании человека, в произведениях разных видов искусства. Знакомство с ними поможет понять любое произведение искусства прошлого и современности.

Такие междисциплинарные фундаментальные понятия как время, дорога, земля, огонь, небо, вода, дерево, семья, дом и др. могут быть представлены в художественно-образной форме, иметь символическое содержание. На основе представлений о внешнем виде, характеристиках, функциях, способностей к развитию и трансформации появляются метазнания. При этом в организации учебного материала использованы элементы разных подходов:

1. фундаментальный – учебники характеризуются структурным единством содержания; знания даются системно.
2. культурологический - понятия приводятся в контексте культурного развития человечества: мифологические представления - роль образов в традиционных культурах - использование в современном искусстве.
3. Процессуальный (деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный) – учащиеся в художественно-творческой деятельности интерпретируют образы хорошо известных явлений, на основании новых представлений создают новые образы; выбирают личностно-значимые, близкие им явления учатся внимательному, сочувственному отношению к природе, к людям.

#### Литература

1. Бычков В.В. Эстетика: Краткий курс. Учебник для вузов. М.: Академический проект, 2009.
2. Журин А.А., Иванова Т.В. Рыжаков., М.В. Учебные планы школ России : учебно-методическое пособие для руководителей образовательных учреждений общего образования / Институт содержания и методов обучения РАО; А. А. Журин, Т. В. Иванова, М. В. Рыжаков ; под ред. М. В. Рыжакова. — М.: Дрофа, 2012.
3. Кашекова И.Э., Кашеков А.Л. Изобразительное искусство. Учебно-методический комплект для начальной школы.- М.: Академкнига/Учебник. 2012-2015 гг.
4. Попов Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики. /Педагогическое образование в России. Выпуск № 1 / 2012.

**Олесина Елена Петровна**

кандидат педагогических наук, магистр культурологии,  
заведующая лабораторией интеграции искусств,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТА  
«МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА» ДЛЯ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Во второй половине XX века на волне поиска новых форм и методов преподавания искусства в школе возник предмет *Мировая художественная культура*. Лия Михайловна Предтеченская, инициатор и создатель этого предмета, подчеркивала, что искусство необходимо постигать «не холодным взором объективного познания, которое у нас вырабатывалось годами нашей учебы в школе и в институте, а «человеческим», с точки зрения познания жизни, «духовной пользы» для себя, познания, вызывающего ассоциации, пробуждающего собственное отношение, собственные чувства и мысли».

По словам Ю.М.Лотмана, мы, мыслящие, сами находимся внутри мыслящего, имя которому - культура. Становление культуры личности, основанное на самоопределении и самосовершенствовании, предполагает наличие индивидуального механизма, обеспечивающего вхождение человека в культуру, который включает в себя:

- убеждение в ценности данных проявлений культуры для саморазвития, что порождает переживание адекватности своих чувств, мыслей и желаний представлениям других людей;



- осознание того, как окружающие воспринимают действия по культурному самоопределению и особенности культурного поведения;
- самооценки культурной активности и постоянной коррекции взаимодействий с окружающим миром;
- способности к селективному восприятию окружающей действительности, к сознательному выбору и обоснованию своего жизненного выбора, к принятию определенных ценностей культуры и неприятию других в зависимости от собственных культурных установок (нравственных идеалов, эстетического вкуса и творческих интересов).

Весьма важными являются труды в области художественного образования (Л.Л. Алексеева, Т.А. Копцевой, О.И. Радомской, Л.А. Рапацкой, Л.Г. Савенковой, О.В. Стукаловой, Н.А. Терентьевой, Е.М. Торшиловой, Т.Я. Шпикаловой, Б.П. Юсова и др.), анализ которых показывает, что их объединяет нацеленность на наиболее эффективное использование средств искусства в художественно-образовательном процессе.

К сожалению, вопреки научным исследованиям, в современной школе увеличивается противоречие между ведущей ролью рационального знания и декларируемой государственными документами необходимостью воспитания человеческих качеств, таких как духовность, гуманность, гражданственность, любовь к Родине, семье, гордость за Отечество и т.д.

То есть, можно сказать, что художественное образование выступает как значимая социокультурная ценность. Ценность - это значение данного предмета (материального или идеального) для конкретного субъекта [2, 77]. Во многих государственных документах

подчеркивается значимость искусства для развития подрастающего поколения:

- \* Закон об образовании в РФ.
- \* Стратегия развития воспитания в РФ в период до 2025 г.
- \* Концепция духовно-нравственного развития российских школьников.
- \* Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.
- \* Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»
- \* Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.

Одна из важных проблем общего образования – нарушение образовательно-воспитательной единой линии предметной области «Искусство». Так, при разработке ныне действующих стандартов общего образования, была предусмотрена непрерывность в изучении искусства: в 1-7 классах - изобразительное искусство и музыка, 8-9 классы – интегрированный курс «Искусство», 10-11 классы – мировая художественная культура. Такая система соответствует психологическим особенностям возрастов школьников: творчество как форма игры, творчество как самоопределение, творчество как способ социализации.

Однако в реальности мы видим совсем другую картину: с 8 класса предметная область «Искусство» отдается на откуп региональному или школьному компоненту, то есть если директор считает нужным эти предметы, то она есть в учебном плане, а если думает, что искусство только для развлечения, то этих предметов нет. Поэтому одной из важнейших задач сегодня является – возвращение и укрепление предметов искусства в средних и старших классах школы.

МХК – единственный предмет в старшей школе, материалом для которого является искусство со всеми присущими ему чертами, отличными от науки: эмоционально-личностной значимостью, субъективностью, интерпретацией и др.

Предмет «Мировая художественная культура» в старших классах решает важнейшие проблемы образования и воспитания молодого поколения.

Во-первых, именно на этих уроках происходит систематизация знаний о культуре, полученных при изучении других предметов, что способствует достижению метапредметных результатов, декларируемых ФГОС.

Во-вторых, широта и разнообразие знаний о культуре способствуют формированию мировоззрения и оптимальной адаптации молодежи в социокультурную среду города, региона, страны.

В-третьих, изучение мировой художественной культуры развивает способность к восприятию и принятию культурного разнообразия мира (ЮНЕСКО), что воспитывает толерантность к многообразию культур, а восприятие собственной национальной культуры сквозь призму культуры мировой позволяет более качественно оценить ее потенциал, уникальность и значимость.

В-четвертых, именно знание основ мировой художественной культуры способствует инкультурации молодежи, выстраиванию собственного вектора развития на основе осознания своей национальной и культурной принадлежности, воспитанию чувства гражданской сопричастности и патриотизма.

В-пятых, это единственный предмет в старших классах, позволяющий затрагивать эмоционально-чувственную сферу

старшеклассника, заставляя его сопереживать, то есть способствующий духовному становлению человека.

В-шестых, МХК – предмет, на котором ученик может иметь собственное субъективное мнение, может выражать себя в разнообразных формах творческой работы, в том числе и с применением компьютерных технологий.

В-седьмых, при изучении мировой художественной культуры происходит становление художественных предпочтений, эстетического вкуса школьников, что сегодня немало важно в ситуации экспансии массовой низкопробной культуры.

Почему же такой важный предмет как мировая художественная культура год от года теряет свои позиции в школьной реальности.

На мой взгляд, это обусловлено рядом серьезных причин, которые необходимо решать как можно быстрее, иначе мы потеряем этот уникальный предмет.

Первая проблема - это сложность и размытость критериев оценки достигнутых учениками результатов. Легко проверить знания, но очень трудно отследить процесс формирования какого-либо качества личности, уровня креативности, оригинальности мышления. Конечно, работа в этом направлении ведется, но необходимо сплотиться профессионалам для решения проблемы выявления четких критериев оценки достижений школьника на уроке. Сейчас мы (ИХОиК РАО) пытаемся доказать необходимость ЕГЭ по мировой художественной культуре, но если не будет критериев оценки, попытка безрезультатна.

Вторая проблема – место МХК в системе наук и искусств, так как этот предмет не соотносится полностью ни с одной сферой познания: в нем присутствуют элементы искусствоведения, философии и собственно художественные формы освоения мира. Не смотря на то, что сама

Л.М.Предтеченская была историком, она считала МХК предметом искусства.

Третья проблема – особая форма урока, особые методики, которые не всегда соответствуют общепринятым взглядам на школьное образование.

Урок мировой художественной культуры должен основываться на следующих принципах:

- интегрированный характер учебных тем и проблематики уроков;
- сотворческий характер деятельности на занятиях;
- постоянное расширение культурологического контекста в процессе освоения искусства;
- обязательное использование произведений современной культуры;
- углубление практико-ориентированного характера деятельности учащихся на занятиях;
- возможность разработки индивидуального образовательного маршрута учащегося на основе его возможностей и склонностей;
- открытый характер учебных материалов;
- избыточность информации.

Четвертая проблема вытекает из предыдущей – это проблема квалифицированных кадров. Сейчас многие педагогические вузы выпускают специалистов по МХК, но небольшое количество часов заставляет учителей брать преподавание мировой художественной культуры в нагрузку к основной деятельности. Здесь хочется отметить, что система повышения квалификации педагогов мировой художественной культуры во многих регионах страны работает очень хорошо.

Следует помнить, что изучение мировой художественной культуры способствует развитию культуры человека, и только такая личность будет уметь думать и действовать самостоятельно, будет в состоянии распознать новые для нее явления внешнего мира. Развитию системы преподавания искусства в общеобразовательных учреждениях мешают следующие нерешенные проблемы:

- недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора развития общества;
- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического профиля в общем образовании на всех его ступенях;
- имеющая место платная форма обучения в системе дополнительного образования детей;
- не отвечающая современным требованиям материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования в рамках общеобразовательного процесса.

Предмет «Мировая художественная культура» при всей его значимости находится сегодня в сложной ситуации, пришло время активно взяться за продвижение и укрепление МХК в общеобразовательной школе.

#### **Литература**

1. Алексеева Л. Л. Предмет «Мировая художественная культура» в старшей школе: история и реальность // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». № 1. 2011. URL <http://www.art-education.ru/electronic-journal/predmet-mirovaya-hudozhestvennaya-kultura-v-starshey-shkole-istoriya-i-realnost>
2. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб., 1997.
3. Предтеченская Л. М. Мировая художественная культура — пути становления предмета // Искусство в школе, № 1. 1992. — С. 3 –10.
4. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке. Аналитический доклад ЮНЕСКО. – М., 2010.

**Стукалова Ольга Вадимовна**  
доктор педагогических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ИСКУССТВУ СЛОВА**

В современной педагогике особое внимание уделяется развитию общего потенциала личности, сформированности и полноты ее интересов, от уровня которых зависят проявления личности в сфере профессиональной деятельности. В то же время большинство современных образовательных систем основаны на обучении рациональному (абстрактно-логическому) познанию мира. В традиционной школе, как отечественной, так западноевропейской и американской, репродуктивная деятельность доминирует над творческой, исследовательской. Смоделированный таким образом учебный процесс - результат устаревших психологических и педагогических теорий, ориентирующих педагогов на передачу детям максимально возможного объема информации. Школьники получают без преувеличения огромный объем информации, которую не способны применить в жизни. Научиться добывать информацию путем самостоятельной исследовательской практики значительно сложнее, прежде всего в организационно-педагогическом плане. Таким образом, познавательная сфера развивается в растущем человеке без интеграции со сферой образного отражения действительности. В результате происходит разрыв в целостной картине мира, «отстает становление

способности ... на уровне интуиции проникать в сущностные характеристики [окружающего], обедняются психические механизмы принятия молодыми людьми оптимальных решений по поводу событий, участниками которых они оказываются» (Бодалев А.А., с. 257).

На опасность угасания творческого воображения и художественно-творческих способностей школьников и связанные с этим процессы нарастания негативно-депрессивного мироощущения указывают современные психологи. Полихудожественный подход к преподаванию литературы основан на понимании опережающего в сравнении с наукой характера художественно-образного познания. Главным процессом творческой деятельности в этом контексте становится воображение, «порождение образов» (В.П. Зинченко).

Рассматривая условия реализации полихудожественного подхода к преподаванию литературы, необходимо точно ориентировать формируемую педагогическую модель на определенный возраст учащихся.

Выстраивание интересов ребенка, формирование и развитие общего потенциала его личности - длительный процесс, который в идеале должен начинаться с момента рождения ребенка, вместе с колыбельной, с определенным образом организованным звуковым и цветовым пространством и т. д. На основе учета возрастных особенностей ребенка строили свои воспитательные системы все ведущие педагоги прошлого.

Проведенное многолетнее исследование сконцентрировано позволило доказать наличие педагогического потенциала полихудожественного подхода к преподаванию литературы в старших классах. Именно на этот период развития человека приходится



становление самосознания. Этот период характеризуется также переходом на конвенциональный (по Л. Колбергу) уровень морали. Современные психологические исследования указывают также на отчетливую тенденцию, свойственную ранней юности: сочетание критического отношения к себе в прошлом и устремленность в будущее. Вместе с тем, ученые делают вывод о частичной гармонизации состояний личности в раннем юношеском возрасте (по сравнению с подростковым) (Снегирева Т.В. и др.).

Понятно, что уровень творческого развития старшеклассников является результатом всей предыдущей работы, и в самом кратком изложении можно обозначить этот путь следующим образом:

1. развитие психофизического аппарата, специальное развитие способности естественного, радостного существования в процессе художественной деятельности;

2. погружение в художественную среду с привлечением различных видов искусства, предоставляющих свои специфические возможности для формирования личности ребенка;

3. реализация социальных ролевых функций через театрализованные виды деятельности, в основе которых литература, воспринятая через призму музыкального, хореографического, драматического искусства;

4. воспитание потребности саморазвития в процессе полихудожественной деятельности.

Другими словами, для достижения развивающего воздействия преподавания литературы в старшем школьном возрасте кроме погружения в художественную среду, общения с искусством необходима собственная творческая деятельность, которая в этом

возрасте может быть определена как музыкально-хореографический театр на основе литературы.

Действительно, практика показывает, что юный человек в возрасте 16-17 лет с гораздо большим удовольствием будет участвовать в решении сценических задач, работать осветителем, рабочим сцены, красить шваброй декорации и шить костюмы, не говоря уже о работе актера, чем просто читать толстую книгу, обязательную для изучения в школе. В лучшем случае он пролистает критическую литературу и перепишет умные мысли литературоведов и критиков, чтобы использовать их в школьном сочинении.

В том же случае, когда изучение литературы в старших классах начинается со сценической, театральной деятельности, собственно чтение текста, работа со словом не вызывает никакого протеста, а даже, напротив, глубокий, устойчивый интерес.

Выбор именно театральных видов деятельности подтверждается исследованиями ученых, которые считают, что «в старшем школьном возрасте ... рисование остается уже пережитым этапом, в то время как литературное творчество стимулируется сильным подъемом субъективных переживаний, разрастанием и углублением интимной жизни подростка, так что в эту пору создается особый, свой внутренний мир. Однако эта субъективная сторона стремится воплотиться в объективной форме, в стихах, рассказе. За пределами 14-15 лет с возрастанием самосознания у школьника появляется и критическое отношение к собственному творчеству. Это связано с освоением искусства, художественного творчества, с сотворческой деятельностью читателя, зрителя. Поэтому наиболее значимо в последний школьный период (16-17 лет) восприятие художественных произведений литературы, изобразительного

искусства, театра, музыки, кино» (Протопопов Ю.Н., с. 131). Ю.Н. Усов в своих исследованиях, посвященных аудио-визуальному мышлению, большое значение придавал в старшем школьном возрасте «интенсивному созданию своих программ восприятия ..., реализации навыков восприятия, анализа и синтеза конкретного художественного текста на невербальном уровне» (Усов Ю.Н., с. 141).

Изучению феномена театрального творчества школьников посвящены работы П.М. Ершова, А.П. Ершовой, В.М. Букатова, Т.С. Зепаловой, Ю.И. Рубиной, Л.М. Некрасовой, М.Е. Миропольской, О. П. Хижной, Л.М. Чурилиной, В. Г. Маранцмана, М.-Л. Тупикене. Исследователи отмечают, что «синтетическая природа театрального искусства делает его особым средством воздействия на природу человека, а самой синтетической способностью его, вероятно, является эстетическая, т.е. способность воспринимать и творить гармонию» (Ершова А.П. Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций, с. 251). Театральное искусство предоставляет педагогу эффективные «методы и формы, способствующие пробуждению у детей творческой активности, «художественного начала, формированию эстетических критериев оценки произведений искусства и явлений окружающей жизни, человеческих отношений, собственных поступков» (Рубина Ю.И., с. 12).

Задачи, возникающие перед старшеклассником в процессе увлекательной продуктивной творческой деятельности, побуждают учеников самостоятельно искать ответы на вопросы, пользоваться справочной литературой, обращаться к первоисточнику, идти в библиотеку. Возникает потребность саморазвития, что является одним из главных условий формирования творческой активности молодого

человека. По определению А.Н. Леонтьева: «Искусство – та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» (Леонтьев А.Н. , с. 237).

Важно отметить педагогическую значимость такой стороны театрально-исполнительской деятельности старшеклассников, как коллективный характер творчества (Ершова А.П., с. 11-114).

Педагогический опыт, как и специальные исследования, говорят об огромных общеразвивающих возможностях театрального искусства. Однако эстетико-воспитательный потенциал театрального искусства используется современной школой далеко не в полной мере (См. исследования В.Г. Андрушкевич, Т.С. Зепаловой; результаты мониторинга развития образовательных систем //http://www.eidos.ru/conf/2001/index.htm).

В реальности художественное образование в старших классах предлагает только уроки литературы, изучение которой строится по преимуществу на искусствоведческом обзоре в исторической последовательности.

Мы можем утверждать, что старшеклассники именно в силу отличительных качеств своего возраста являются личностями «в специфическом смысле этого слова», так как все они имеют свою собственную позицию, свое ярко выраженное отношение к жизни.

По большому счету старшекласснику не хватает «мировоззрения, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы», но это и есть область приложения сил педагога, который сможет собрать воедино весь этот пылающий душевный жар и направить его в нужное русло. Сильный поток сам пробивает себе дорогу, поэтому очень важно не столько поворачивать его в

определенном направлении, сколько подготовить окружающую среду таким образом, чтобы русло потока сформировалось как бы самостоятельно, под влиянием усилий самой личности.

С учетом этого нами была разработана модель последовательности действий учителя и учеников, способствующих формированию творческой личности в старшем школьном возрасте:

Первым этапом является погружение в пространство литературного текста с помощью театральных методов развития. Наиболее эффективным видом театрального действия является музыкальный театр, связанный с активным движением.

Театр как никакое другое искусство предоставляет старшеклассникам возможность игры. О роли игры, которая, по замечанию С.Л. Рубинштейна, является «весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли», в жизни ребенка (и человека вообще) написано большое число книг, проведено множество различного рода исследований. Этой проблемой занимались педагоги, психологи, философы, начиная от Платона, который в «Законах» развивает целую теорию игры. Свои теории игры создавали Г. Спенсер, Ф. Шиллер, К. Бюлер, В. Вундт, психологическими аспектами игротерапии занимались Ч. Шеффер, Х. Кэдьусон, В. Экслейн. Идеям Платона о «жизни-игре» близка знаменитая книга Й. Хейзинги «Homo ludens». В отечественной науке теорией игры занимались Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе; детскую игру и ее мотивы изучали А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Эльконин, среди психологических, педагогических, методических работ последних лет можно отметить работы А.И. Захарова, Д.Ю. Соколова, А. К. Бондаренко, Т.В. Николаевой, В. Волиной, проблемам театральной игры

(исполнительской театральной деятельности) в школьном образовании посвящены работы А.П. Ершовой, В.М. Букатова, О.П. Хижной.

В целом, театрально-игровая ситуация, заданная учителем условность урока представляет условия для самооткрытия старшеклассника в непривычной ситуации и реализации каждого участника в разных позициях ((в роли автора, режиссера, звукооператора, костюмера, критика, актера и т.д.). Таким образом, в атмосфере праздника создается педагогическая ситуация, при которой учащиеся могут осмыслить звучащее слово при коммуникативном художественном воздействии.

Следующей ступенью формирования творческой личности является непосредственно процесс работы, включающий в себя различные виды деятельности, разные виды искусства, а также, что для учителя словесности является главным, активное обращение непосредственно к литературному тексту, проникновение в замысел автора – «Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста» (М.М. Бахтин). Отметим также, что на уроках, построенных на основе полихудожественного подхода, не должно происходить отчуждения от системы нравственных ценностей, которые раскрываются для старшеклассников через приобщение к художественному миру литературного произведения. Но впитывание старшеклассниками нравственных ценностей происходит в гораздо большей мере через опыт, чем через усвоение определенных правил, высказанных учителем. Еще П.П. Блонский предупреждал об опасности формализации мышления и отрыве его от конкретного познания действительности. По мнению ученого, в старшем школьном возрасте имеется тенденция к составлению общей картины мира или общей концепции его (Блонский П.П., с. 24). Учителя-практики

подтверждают необходимость обращения к сенсорным системам восприятия для осуществления воспитательных целей урока литературы. Глубокое осмысление литературного произведения, «проживание в его времени», «следование за героем» (Бахтин) приобщает старшеклассников к пониманию ценностного смысла культуры, развивает способность рефлексии, оценки окружающего мира, людей и самих себя, что помогает культурному самоопределению юного человека. Задача учителя состоит в создании такой педагогической ситуации и переструктурировании материала, которые вызвали бы живой отклик у старшеклассников, раскрыли актуальность изучаемого литературного текста, показав его способность отвечать на вопросы, волнующие современных школьников, выводить их как к проблемам сегодняшнего дня, так и к философским обобщениям.

На следующем этапе старшеклассники, изучая литературные тексты, идут через подключение собственного литературно-критического творчества – к «сотворчеству понимающих», открывающему бесконечные возможности для творческого роста, для саморазвития, так как «творческое понимание продолжает творчество» (М.М. Бахтин). Творческий продукт, который они могут создать коллективно или индивидуально, - это решение поставленной философской, нравственной или эстетической проблемы, в котором они должны проявить самостоятельное видение известных истин под новым углом зрения, выработать общую позицию, включающую также и их индивидуальные оценки данной проблемы. Важнейшей задачей учителя на данном этапе является обучение пониманию и истолкованию авторской позиции, а также построение такой модели урока, на котором учащиеся стремились к выработке личного

незаемного отношения к прочитанному произведению, его героям и образам, его автору.

Необходимость «продуктивности обучения», ставшая одним из главных требований современной системы образования, выдвигает на первый план творческий аспект мышления и деятельности, предполагающий создание оригинального творческого продукта.

Обобщая все направления воздействия полихудожественного подхода на уроках литературы в старших классах, мы можем утверждать, что в силу возрастных особенностей старших школьников, ядром развивающего воздействия полихудожественного подхода можно назвать развитие творческой активности, являющейся естественным продолжением всего психологического строя старших школьников и одной из основных потребностей на этом этапе развития личности.

#### **Литература**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1995.
2. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000.
3. Блонский П.П. Избр. пед. произведения. М.: Педагогика, 1964.
4. Бодалев А.А. Воспитание и акме (к проблеме структурно-содержательной характеристики развития способности, возможности и действительности акме в онтогенезе//Мир психологии, 2000, № 3.
5. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии, 1981, № 12
6. Ершова А.П. Полифункциональность исполнительской деятельности, включенной в образование школьников//В сб. Взаимодействие искусств в духовном развитии школьников. - С. 11-114// Сб. Современные проблемы театрального творческого развития школьников. М., 1989.



7. Ершова А.П. Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций// В сб. Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. Иркутск, 1997.
8. Исследование художественных интересов школьников// Под об. Ред. Е.В. Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. М.: Педагогика, 1974.
9. Киященко Н.И. Мирозренческий потенциал эстетического сознания//В сб. Эстетическое сознание личности. М.: Изд-во Института философии РАН, 1995
10. Леонтьев А.Н. Избр.псих.произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2.
11. Лихачев Д.С. Прошлое-будущему (статьи и очерки). Л.: Наука, 1985.
12. Протопопов Ю.Н. Принципы педагогической работы со школьниками в условиях художественных музеев// Современные подходы к теории эстетического воспитания //Материалы и тезисы Буровских чтений. М., 1999.
13. Рубина Ю.И. Всегда в пути// В сб. Театр и школа. М.: ВТО, 1970.
14. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте //Вопросы психологии, 1989, № 2.
15. Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников //Материалы и тезисы Буровских чтений. М., 1999.
16. Юсов Б.П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства: В творческом поиске. Материалы Всерос. совещания-семинара. Самара, 3-6 дек. 1996 г. М.-Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

**Маклакова Елена Владимировна,**  
доктор педагогических наук, профессор;

**Чертовских Ольга Олеговна.**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры английского языка №2  
МГИМО (У) МИД РФ

## **ПОСТРОЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ К ОВЛАДЕНИЮ ИСКУССТВОМ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ**

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностных ориентиров и мотиваций в системе образования. Причиной повышенного внимания к культурологическому аспекту в обучении иностранному языку послужило растущее количество зарубежных стран, ставших доступными для международных контактов. Универсальным подходом становится обучение межкультурной коммуникации, а также внедрение лингвострановедческого компонента в процесс обучения. Наряду с решением практической задачи – обучения общению – и реализации образовательных задач – повышения уровня общей и профессиональной культуры, культуры мышления, общения и речи и т.д. – иностранный язык несет в себе значительный воспитательный потенциал, заключающийся, в частности, в готовности содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно, основная цель – обучение

навыкам профессиональной коммуникации – может быть достигнута только при обязательном взаимодействии энциклопедического, лингвистического, интерактивного аспектов. Перед преподавателями иностранного языка сегодня встают новые задачи и открываются новые возможности. Коммуникация не ограничивается более ни предметом, ни местом, ни временем. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и рабочей жизни любого современного специалиста, отмечается насущная необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при формировании иноязычной компетенции.

Межкультурная коммуникация (МКК) определяется современными исследователями, как процесс общения между представителями разных народов, т.е. разных языков и культур. Так, современный студент должен научиться адекватно воспринимать культурные различия. Адекватное осознание культурного своеобразия и различий будет способствовать предотвращению возможных конфликтов и предубеждений по отношению к другим этносам. Межкультурная коммуникация является необходимым аспектом в современном глобализованном, мультикультурном обществе. Интересно, что основоположниками межкультурной коммуникации были представители различных научных отраслей: лингвистики, антропологии, психологии, социологии, этнологии, фольклористики и т.д. В процессе их совместной работы теории и методы этих областей знаний смешивались, придавая межкультурной коммуникации интегративный характер, который стал и остается в ней до сих пор основополагающим.

Культура выполняет в обществе определенные функции. Функция – это назначение или роль, которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому. Элементы культурных систем не существуют сами по себе, они существуют только как части целого. Это означает, что у отдельных частей культуры есть функции по отношению к целому, каждая из них выполняет свою роль. Различные аспекты этой роли и называют функциями. Соответственно, стремление понять и объяснить назначение и роль тех или иных элементов культуры в жизни людей послужило основной причиной возникновения в культурной антропологии самостоятельного направления – функционализма. Изначально функционализм был ориентирован на выяснение полезности какого-либо культурного явления, на установление выполняемой им роли в человеческом обиходе. Основоположники функционализма главной своей задачей считали исследование сущности, ценности культурных явлений, генетических, причинно-следственных связей между ними, их взаимного влияния. Однако культурные явления могут менять свои функции: большинство явлений культуры амбивалентно. В процессе формирования и развития функций все явления культуры проходят своего рода проверку временем и лишь постепенно занимают свое место. Конкурируя с другими предметами или явлениями, выполняющими сходную функцию, они доказывают свою эффективность. У каждой социальной или этнической группы своя реакция на окружающую среду, и поэтому разные люди и разные социальные группы могут по-разному оценивать эффективность, т.е. полезность, правильность, ценность, одних и тех же элементов культуры. Внутри культуры постоянно идет своего рода борьба за существование, в результате которой выживают и функционируют

наиболее эффективные, удобные и универсальные ее элементы. Именно эти элементы получают соответствующие функции.

Многочисленные примеры из практики межкультурной коммуникации показывают, что правильный вывод о смысле соответствующего поступка можно сделать только с позиции внутрикультурной точки зрения. Чтобы понять поведение представителя другой культуры, надо знать, насколько традиционно его поведение для его собственной культуры. Интересно, что раскрытие смыслов и значений явлений другой культуры зачастую происходит в соответствии со стандартами и нормами своей собственной культуры. Культура каждого народа относительна, и поэтому адекватно ее оценить можно только в ее собственных рамках и границах. Данный методологический подход в культурной антропологии получил название культурный релятивизм. Главная идея культурного релятивизма состоит в признании равноправия культурных ценностей, созданных и создаваемых разными народами. Согласно культурному релятивизму не существует элитарных или неполноценных культур, все культуры по-своему неповторимы, и ошибочно сравнивать их друг с другом. Иными словами, культуры всех народов одинаково ценны, но о ценности каждой из них можно судить лишь в рамках данной культуры. Тем самым культурный релятивизм означает признание самостоятельности и полноценности каждой культуры, отрицание абсолютного значения американской или европейской системы оценок, принципиальный отказ от этноцентризма и европоцентризма при сравнении культур разных народов. Принцип культурного релятивизма играет важную роль в межкультурной коммуникации, поскольку требует уважения и терпимости к нормам, ценностям и типам поведения чужих культур. Он предполагает практическое отношение к

культуре каждого народа, формируя стремление понять культуру изнутри, осознать смысл ее функционирования на основе представлений об идеальном и желаемом, распространенном в ней.

Следует заметить, что междисциплинарный характер межкультурной коммуникации не исключает наличия специфических подходов к ее исследованию. Так, с течением времени, сложилось несколько методологических подходов к изучению межкультурного общения: функциональный, объяснительный и критический. Каждый из них вносит свой вклад в наше понимание процесса межкультурного общения. Функциональный подход основывается на методах социологии и психологии. Согласно этому подходу, культура определяет поведение и общение человека, и поэтому они также поддаются описанию и могут быть предсказаны. Сравнение культурных различий взаимодействующих сторон позволяет предсказать особенности построения коммуникации, стили общения в разных культурах. Сторонники объяснительного подхода полагают, что окружающий человека мир не является чуждым ему, поскольку создается человеком. В ходе сознательной деятельности человек получает субъективный опыт, в том числе и в общении с представителями других культур. В силу субъективности человеческого опыта поведение человека становится непредсказуемым, и на него невозможно каким-либо образом повлиять. Цель объяснительного подхода заключается в том, чтобы понять и описать поведение человека. Здесь используются методы антропологии и лингвистики: ролевые игры, включенное наблюдение и др. Критический подход объединяет многие положения объяснительного подхода, но большее внимание уделяется изучению условий общения. Целью изучения межкультурной коммуникации является объяснение

человеческого поведения, а через него — изменение жизни людей. Изучение и описание доминирующей в культурных ситуациях силы научит людей ей противостоять и более эффективно организовывать свое общение с представителями других культур. Основным методом критического подхода является анализ текстов, например из средств массовой информации.

История возникновения межкультурной коммуникации восходит к необходимости успешного практического общения с представителями других культур. Именно поэтому процесс изучения межкультурной коммуникации отличается от других видов обучения и основывается на интерпретации реальных культурных контактов. Наиболее эффективным методом является тренинг, который, по сравнению с классическими академическими формами организации учебного процесса, в большей степени отвечает специфическим требованиям к дисциплине. Так же широко используются и некоторые другие методы. Метод интерактивного моделирования ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных ситуаций межкультурного общения. Благодаря этому интеллектуальная и эмоциональная энергия участников процесса обучения направляется на анализ и оценку этих ситуаций. Метод ролевых игр характеризуется исполнением ролей, которые воссоздают ситуации межкультурного общения. Эти роли узнаются, смешиваются и изменяются при их воспроизведении и анализе. В изучении межкультурных коммуникаций данный метод способствует возникновению переживания, благодаря чему глубже познаются интересы взаимодействующих сторон, их формы поведения, развивается способность к восприятию ценностей иной культуры. Метод самооценки способствует выделению определенных типов поведения при межкультурном общении и

рассмотрение их под соответствующим углом зрения посредством общественных опросов, и тестов. Метод симуляции необходим для искусственного создания конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозирования возможных результатов. Симулятивные ситуации, как правило, являются обобщенным опытом межкультурного общения всех участников процесса межкультурного обучения. Использование данных методов в процессе обучения межкультурной коммуникации позволяет подготовить представителей различных культур к эффективным контактам с партнерами из разных стран.

В соответствии с вышеизложенным, система образования в настоящее время стоит перед задачей дальнейшего развития теории межкультурной коммуникации, в которой лингвострановедческий материал и их мультимедийные приложения будут играть важную роль. Необходимость развития интерактивной компетенции в социокультурном пространстве, которое дает возможность продемонстрировать и максимально преодолеть межкультурные различия в многоязычном и многокультурном мире еще более подчеркивается той двойственной задачей, которая стоит перед учебными заведениями в настоящее время – поддержание языкового и культурного разнообразия общества, с одной стороны, и способствование взаимодействию между мировыми языками и культурами в контексте все расширяющейся интеграции, с другой стороны.



**Боякова Екатерина Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **КЛЮЧЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Освоение детьми общечеловеческой культуры и ценностей — ключевые ориентиры современного дошкольного образования. Проблемы художественно-эстетического воспитания детей решаются путем гуманизации и демократизации педагогического процесса. Переход к личностно-ориентированной модели воспитания предполагает качественное улучшение музыкального воспитания, обновление его содержания.

История музыкального воспитания указывает на поиск ценностных ориентиров культурного становления дошкольников. Основоположник музыкального воспитания детей дошкольного возраста В.Н. Шацкая, проводя музыкальную работу в обществе «Сетлемент», в начале XX в. предприняла попытку научно обосновать необходимость музыкального воспитания детей с трех лет. В общественной ситуации, когда важность массового музыкального воспитания и значение музыки для развивающейся личности не были очевидны, она обозначила первостепенные цели работы с детьми: развитие у ребенка интереса к музыке, удовлетворение и развитие потребности в музыкальных впечатлениях, развитие художественного вкуса, музыкальных способностей, творческих проявлений при обязательном педагогическом руководстве.

После 1917 г. встает вопрос организации массового дошкольного воспитания, равной составной частью которого сразу становится

музыкальная работа: «Картины, музыкальные инструменты, цветы необходимы в каждом детском саду, в целях художественного *развития*» [3, с. 45], ставились задачи развития музыкальности и эстетических чувств. В единой трудовой школе в учебный план вводились предметы искусства. Ставилась цель музыкальных занятий с дошкольниками: «установить первоначальное касание детской души к миру звуковой красоты, пробудить в них непосредственное ощущение музыкальной поэзии, установить связь между областью музыкальных форм и сферой детских переживаний» [1, с. 50]. Говорилось, что заниматься необходимо со всеми детьми, т.к. нет детей абсолютно не способных к восприятию музыки и пению.

В следующие десятилетия цели и педагогические установки уточнялись, конкретизировались, формализовывались. Первые государственные документы давали установку на понимание, освоение и переживание музыки как вида искусства. С появлением программ акцент перенесен на знания и навыки, которые должен освоить ребенок дошкольного возраста, посещающий детский сад. Тенденция их регламентации сохранилась вплоть до введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. К 1960 г., т.е. моменту создания проекта «Программы воспитания в детском саду», в результате глубокой работы было найдено равновесие между художественными задачами и задачами обучения. Появилась иерархия, в которой художественные и эстетические задачи находились на первом месте. На практике произошел перекоп в сторону обучения, и конкретизация задач свелась к набору знаний и навыков.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предпринимается попытка

постановки обобщенных целей и задач без привязки к достижениям детей [2]. Таким образом, появилась реальная возможность переориентировать систему музыкального воспитания детей дошкольного возраста в образовательной практике каждого детского сада с освоения знаний, умений и навыков на постижение детьми сущности искусства музыки как одной из самых прекрасных сторон человеческого бытия.

В дошкольном возрасте, как известно, начинает выстраиваться иерархия личностных смыслов, отражающих отношение к окружающему и различным видам собственной деятельности. Ценностные ориентации дошкольников формируются в процессе освоения искусства, как духовной ценности. Содержание произведений искусства включает в себе познавательно-оценочный опыт и опыт эмоционально-чувственного отношения поколений. Для передачи и восприятия информации, передаваемой музыкальным произведением, нужна работа по эмоциональному и интеллектуальному осмыслению и оценке музыкального содержания. Соприкасаясь с сущностью музыки как искусства, дети постигают общекультурные и личностные смыслы и ценности, грани культуры, общества и отдельного индивида. Музыкально-педагогический процесс представляется как коммуникация личностных смыслов, образование новых смыслов и ценностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одной из задач декларирует «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование

предпосылок учебной деятельности». В целом документ имеет познавательную и психологическую направленность. Так же, как в утративших силу федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы и некоторых программах прошедших десятилетий, Федеральный государственный стандарт дошкольного образования объединяет в единую область изобразительную и музыкальную деятельность. Положительно, что в название внесено более широкое понятие «эстетического»: «Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» [2].

Новым для программного документа, определяющего понимание педагогической работы, является акцент не на навыках и знаниях, которые представлены только в формулировке «формирование элементарных представлений», а на развитии. На первый план вынесены собственно художественные задачи: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, сопереживание персонажам, становление эстетического отношения. Документ являет собой передовое понимание педагогической работы по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования предъявляет требования к образовательной среде. Но в них не учтена эстетическая составляющая. Без нее невозможно развитие эстетического сознания, воспитание вкуса и всестороннее развитие в целом.

Среда является одним из условий передачи культурного опыта поколений, становления эстетического сознания, в том числе в сфере музыкального искусства. Идеалы, мировоззрение, вкусы, интересы, совокупность которых характеризует личность, являются продуктом определенного социально-культурного сообщества. Ребенок при рождении попадает в общество с определенным уровнем материальной и духовной культуры. Культурация происходит в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми, овладения языком, присвоения ценностей культуры и обретения ими личностного смысла для ребенка. Важно, чтобы ребенок находился в среде, где бы он получал адекватные представления о мире, культуре современного общества.

Эстетическая ориентированность среды, направленная на развитие ребенка дошкольного возраста, предполагает приоритет гуманности, красоты и выразительности искусства, создание условий для занятий разными его видами, культурно-эстетического развития личности, развития эстетического вкуса, предпочтений, интересов, формирования эмоционально-ценностного отношения, первоначальных эстетических оценок.

Компоненты эстетико-ориентированной среды соответствуют уровням, на которых осваивается каждый вид детской художественной деятельности: восприятие, исполнение (репродукция), творчество. Компоненты среды должны способствовать постижению всех видов искусства (музыки, театра, литературы и др.).

Компоненты эстетико-ориентированной среды:

1. Предметно-пространственный: наполнение произведениями и предметами искусства, художественный дизайн помещений, игрушек, оборудование для занятий художественной, музыкальной, театральной, литературной деятельностью. Обеспечивает развитие восприятия, воспитание способности вычленять из окружающего мира красивое и некрасивое.

2. Содержательный или содержательно-ценностный: образовательные программы по искусству, освоение искусства, традиций как части культуры, освоение кодов, знаков, символов и смыслов искусства, ознакомление со средствами выразительности, сенсорными эталонами звука, цвета и др. Обеспечивает эстетическое развитие ребенка в организованной образовательной деятельности, включая развитие способностей и исполнительских навыков. Частично регламентируется образовательной программой.

3. Созидательный (творческий) эмоционально-личностный: материалы и атрибуты (реквизит) для музыкальной, художественной, литературной, театральной творческой деятельности, создание условий для самостоятельного проявления себя в пространстве искусства и культуры. Ориентирован на самодеятельность ребенка, реализацию его спонтанных художественно-эстетических побуждений, выражение в творчестве впечатлений, полученных в образовательном процессе и повседневной жизни.

4. Общекультурный: взаимодействие субъектов социокультурного развития ребенка (ребенок — сверстники — родители — педагоги; детский сад — общеобразовательная школа — учреждения культуры — учреждения дополнительного образования —

учреждения профессионального педагогического образования). Объединяет между собой предыдущие три компонента.

Серьезной задачей современной организации педагогического процесса в детском саду является создание условий для поддержания детской инициативы, самостоятельности и развития творчества. В самостоятельной музыкальной деятельности у детей формируются способы планирования и самоконтроля, опыт музыкальной деятельности, развиваются специальные музыкальные способности и музыкальность в целом, проявляются музыкальные интересы, предпочтения, формируются начала вкуса.

Педагогическое сопровождение самостоятельной музыкальной деятельности происходит на трех уровнях: организации в целом, на музыкальном занятии, в ежедневной работе дошкольной группы. Менеджмент образовательной организации обеспечивает достаточное финансирование реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», материальные условия, методическое сопровождение педагогов, анализ педагогического руководства. На музыкальных занятиях происходит обогащение музыкального опыта, формирование способов музыкальной деятельности, поддержка творческих проявлений и др. В повседневной жизни развитие самостоятельной музыкальной деятельности происходит при условии эстетизации предметно-пространственной среды, наличия материалов и оборудования для реализации музыкально-творческих замыслов в соответствии с интересами детей, создания атмосферы внимания и благоволения к музыкальной деятельности, владения педагогами методами руководства самостоятельной музыкальной деятельностью и поддержания

инициативы, построения индивидуальных траекторий музыкального развития воспитанников и др.

Исследование взглядов педагогов искусства на особенности современных детей и преподавания предметов художественно-эстетического цикла показало, что воспитатели, музыкальные руководители, учителя, педагоги дополнительного образования имеют смутные представления об эстетическом развитии ребенка и видят знания, умения и навыки конечным результатом освоения основных образовательных программ. Для осознания на уровне функционирования всей образовательной системы, что самым важным для ребенка является вхождение в культуру и постижение сущности искусства должно пройти время.

Установка на обновление ценностных ориентиров в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста связана с особенностями современных детей, детей информационного общества. В представлении педагогов современный ребенок информирован, интеллектуально развит, мастерски владеет компьютером и технически подкован. Знания черпает не из книг, а из средств массовой коммуникации. В отличие от сверстников прошлого века более раскован, имеет клиповое мышление, плохо говорит и рассеян.

Отдавая себе отчет в отличиях современных детей от сверстников конца XX в. педагоги искусства готовы менять стиль и методы работы. Они подчеркивают, что для обучения и воспитания современных детей необходим постоянный педагогический поиск, изобретательность, вариативность преподавания.

Таким образом, музыкальное воспитание детей дошкольного возраста должны основываться на освоении ценностях культуры и сущности музыки как искусства, особенностях современных детей и



эстетической ориентированности предметно-пространственной среды образовательной организации, развитии самостоятельности, инициативы и творчества.

#### **Литература**

1. Музыка в единой трудовой школе (в помощь учителю) / Под общ. ред. С. Луначарской. — Пг.: Гос. изд-во Музыкальный сектор, 1919. — 75 с.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

3. Справочник по дошкольному воспитанию. — М.: Наркомпрос, 1919. — 136 с.

**Севрюкова Надежда Владимировна**  
кандидат педагогических наук,  
член Творческого союза художников России,  
старший научный сотрудник  
Центра культурологии образования,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Решение задач государственной политики в сфере образования, изучения традиционной народной культуры требует комплексного подхода, современных программ дополнительного образования, позволяющих донести до подрастающего поколения богатство культуры разных народов населяющих Россию, этнокультурных традиций, а также специфику народных художественных промыслов. «Время обучения – это время усвоения мудрости предшествующих поколений и осознание своей индивидуальности. Именно молодежь задает тон процессу обновления общества, стремиться к новому взгляду на вещи, новому видению декоративно-прикладного искусства, основанному на древних национальных традициях» [ 3 ,с. 114].

Образовательная деятельность по изучению народной культуры в дополнительном образовании опирается на нормативные документы, направленные на обучение и воспитание подрастающего поколения:

- Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»;
- Концепция дополнительного образования детей (утвержденная Распоряжением Правительством РФ от 4 сентября 2014 года № 1726-р);

- Основы государственной культурной политики Утверждены Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г.
- Ряд постановлений по развитию народных художественных промыслов России.

Согласно этим документам разрабатывается модель воспитания на основе культуротворческого потенциала художественных промыслов. Реализация модели воспитания и образования школьников на основе культуротворческого потенциала народных художественных промыслов позволит организовать и направить патриотическое воспитание ребенка на основе исторических, этнографических и культурных традиций народного искусства. При этом формирование художественно-творческих способностей ребенка, развитие его интеллектуального потенциала будет способствовать социализации, овладению нормами и ценностями, принятыми в обществе, комфортному эмоциональному состоянию, сохранению здоровья ребенка.

Дополнительное образование детей — составная (вариативная) часть общего образования, позволяет обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, обеспечивающему личностное развитие и самосовершенствование.

Освоение национальных художественных традиций в системе дополнительного образования базируется на исследованиях искусствоведов, которые с научной точки зрения рассматривают произведения народного искусства, определяя художественные достоинства, стилистическую направленность, выявляя типические черты национального прикладного искусства и направления его современного развития. Это работы А.В. Барадюлина, В.М. Василенко, В.С. Воронова, И.Я. Богуславской, М.А. Некрасовой, Т.М. Разиной, А.Б. Салтыкова, П.И. Уткина и др.

Так, Богуславская И.Я. считает, что «традиционность в искусстве современных народных промыслов одной из специфических особенностей народного искусства» [1,с. 16]. В дополнительном образовании освоение традиций народной культуры идет через изучение истории промысла, семантики традиционного орнамента, освоение технологий выполнения изделия в природном материале. Освоение – не значит копирование, воспроизведение изделий в точности повторяющий оригинал – такой «творческий» процесс дети не принимают, им не интересно заниматься копированием. Ведь «традиция – своего рода двигатель прогресса культуры, те органические черты разных сторон жизнедеятельности, которые отбираются, сохраняются и развиваются поколениями как лучшие, типичные, привычные. Но традиции – не нечто раз и навсегда данное, застывшее, неподвижное, не синоним прошлого» [ 1,с. 19].

Цель изучения специфики народной культуры состоит в формировании эстетического вкуса, ценностных ориентаций обучающихся в процессе освоения традиций народной культуры, народных художественных промыслов, собственной художественной деятельности.

Задачи изучения специфики народной культуры:

- патриотическое воспитание ребенка на основе исторических, этнографических и культурных традиций народного искусства;
- формирование общей культуры личности ребенка, овладения ребенком основными культурными способами деятельности;
- развитие инициативы и самостоятельности в разных видах творческой деятельности;
- развитие творческих способностей ребенка в различных видах деятельности;

- развитие эстетического вкуса, понимание художественно-выразительных особенностей языка народного прикладного искусства;
- умение использовать линию, пятно, силуэт, ритм, цвет, пропорции, форму, как средства художественной выразительности в создании образа декоративного изделия.

Специфика народной культуры состоит в том, что в ее основе лежит любовь мастера, художника, к своей Родине, приверженность к малому уголку России. Школьников надо привести к мысли, что в отрыве от родной земли уникальные произведения народной культуры мастер выполнить не может.

Формирование патриотического мировоззрения школьников в дополнительном образовании средствами народной культуры может идти через погружение школьников в мир художественных образов изделий народных промыслов, обсуждение роли и места промыслов в истории России.

При этом используются наиболее эффективные педагогические технологии и подходы учебно-воспитательного процесса:

- развивающее обучение;
- проблемное обучение;
- проектная технология;
- игровые технологии;
- диалог культур;
- информационно-коммуникативные технологии.

Современные школьники уверенно общаются с всевозможными компьютерными устройствами и программами. Педагогу надо обратить внимание на этот факт и использовать информационно-коммуникативные технологии в образовательных интересах

школьников. Качество освоения программ по народной культуре напрямую зависит от обеспечения и владения педагогом информационно-коммуникативными технологиями, в частности готовностью использовать в педагогической практике презентации, комплекты аудио и видео сопровождения учебного процесса.

Программы имеют разное содержание, но практически все предусматривают поэтапное освоение характерных черт изделий, формы и орнамента народного искусства. Начинать работу целесообразно с восприятия обобщенного образа изучаемой культуры народного промысла, возникшего из природных условий, быта, мировоззрения. Рассматривая оригинальное изделие того или иного промысла (или его изображения на фотографии, в слайд-шоу), ребенок учится анализировать форму, сопоставлять пропорции, находить специфические черты, видеть особенности орнамента, понимать его семантику. Задания предусматривают многообразные формы: выполнение копий и вариаций орнаментов, разработку собственных композиций; выполнение зарисовок карандашом и красками, творческую работу с объемом (пластилин, глина, папье-маше), в технике батика. Задания выполняются индивидуально или коллективно. Для теоретического освоения материала предусмотрена подготовка докладов-проектов.

В специфику изучения народной культуры входит овладение школьниками умения работать в коллективе, освоение коллективных видов творческой работы. Поэтому в программах для дополнительного образования необходимо вводить задания на совместную коллективную работу школьников. Основа общества – коллектив, поэтому надо детей приучать к коллективному труду. Таким образом, у школьника будет вырабатываться умение руководить и подчиняться, отстаивать свою

точку зрения, генерировать идеи, их озвучивать и привлекать единомышленников для воплощения идеи в действительность, в реальную творческую работу.

Важна активизация интересов школьников к изучению истории Отечества, формирования чувства уважения к мастерам и династиям народных художественных промыслов, их творчеству, основанному на глубоком знании художественных традиций и их преемственности.

При этом надо учитывать, что социокультурное пространство существенно изменяется каждое десятилетие, и современные дети живут уже в другом культурном пространстве, чем педагоги, в их возрасте. Восприятие мира у ребенка складывается из мозаики мира: мира взрослых (педагогов, родителей) и мира детских представлений, воображений, фантазий.

Проблема приобщения школьников к народной культуре, миру народных художественных промыслов являются важным фактором для общего развития ребенка. «С течением жизни интересы и потребности человека меняются. Но если взрослые умеют мыслить также непосредственно, как и дети, если у них развито творческое отношение к жизни, то им интереснее жить, они воплощают свои идеи в реальность. Поэтому так важно как можно раньше пробудить в детской душе оригинальность мышления, чтобы творчество стало частью общей культуры повзрослевшего человека» [ 2, с. 177].

При изучении специфики народной культуры школьник приходит к определению и выработке своих ценностных ориентаций. Конечно, в этом ему помогают родители и педагоги. Их объяснение будет доступным, более понятным и наглядным, если будут привлекать примеры из народной культуры. Так, если школьнику рассказать о традиционных приемах создания лоскутного одеяла: о том, как

собираются лоскутки, как оно шьется, то ребенку будет проще усвоить понятие ценностных ориентаций – станет все понятно. Лоскутное одеяло сшивалось из отдельных лоскутков ткани. И служило практически вечно: те лоскутки, которые приходили в негодность, ветшали, заменялись другими, новыми. Таким образом, одеяло подновлялось, и рачительной хозяйке не надо было тратиться на новое одеяло. Но размер одеяла, его надежность плотность при этом сохранялись, а значит его функция – накрывать человека во время сна оставались прежние. Так и у человека: в процессе жизни происходят изменения, одни убеждения уходят, другие остаются, претерпевают изменения, или вообще заменяются. Но личность человека при этом сохраняет свою цельность. Таким образом, формируется человек, живущий в обществе, для которого важны следующие ценностные ориентиры: земля, труд, отечество, знания, семья, мир, человек, культура. Как мы видим, эти ценностные ориентиры приближают школьника к пониманию народной культуры. Земля – земля, на которой мы живем; Труд – основа существования на земле. Отечество – родина, где родился; Знания – обретение их в процессе освоения окружающего мира и обучения; Семья – как часть Отечества; Мир – окружающий мир: природа, флора, фауна; социальный мир – отношения между людьми; Человек – родные и близкие, люди с которыми общаешься; история человечества; Культура – освоение культуры других народов, культуры предков и современной культуры.

У школьника мир народной культуры также раскрывается через мир семьи, мир педагога, а затем, основываясь на полученных знаниях, умениях, навыках, он выстраивает свой мир. Насколько школьник освоит мир народной культуры, во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов дополнительного



образования. Уровень программ дополнительного образования зачастую не всегда соответствуют запросам общества и нормам, которые зафиксированы в нормативных документах. Инфраструктура дополнительного образования отстает от современных требований; профессиональная подготовка педагогов не всегда соответствует современным требованиям. Система дополнительного образования испытывает острый дефицит:

- в современном оборудовании;
- в инвентаре, материалах;
- в компьютерной технике;
- в учебных программах и пособиях;
- в высококвалифицированных педагогах.

При этом можно констатировать низкий престиж профессии педагога дополнительного образования. Развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования опирается на профессиональное развитие педагогов. Поэтому организация курсов повышения квалификации, общения с мастерами традиционных народных художественных промыслов: проведение экскурсий и мастер–классов, погружение в традиции народного промысла будет способствовать повышению статуса педагога. Нужно помнить и о творческом развитии педагога дополнительного образования – заинтересовывать его участие в выставках, конкурсах, смотрах народных художественных промыслов различных регионов. Особое внимание надо уделить работе с молодыми специалистами, обратить внимание на создание условий для привлечения в сферу дополнительного образования молодых специалистов, их профессионального и творческого развития. Также надо обратить внимание на формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития

педагогических кадров в сферы дополнительного образования.

Партнерские отношения между образовательными организациями и предприятиями, которые являются носителями исконной культуры, могут стать тем фактором, который позволит вывести программы этой направленности на качественно новый уровень. Развитие партнерских взаимоотношений будет способствовать как развитию народных художественных промыслов, так и усовершенствованию дополнительного образования в области народной культуры.

Таким образом, обучение в дополнительном образовании – это особый процесс, имеющий свою специфику. С одной стороны, педагог передает информацию о народной культуре, учит ребёнка освоению определенного вида народного творчества: расписывать ткань или дерево, лепить из глины, чеканить на металле и т.д. Обучение направлено на разработку оригинальных композиций, конструкций, гармоничных сочетаний красок, созданием художественного образа, вписывающегося в традиции того или иного промысла. С другой стороны, педагог выполняет «социальный заказ общества» - воспитывает детей, ведь обществу необходимы образованные, творчески мыслящие, способные не растеряться в жизненных условиях личности.

#### **Литература**

1. Богуславская И.Я. Проблемы традиции в искусстве современных народных промыслов // Творческие проблемы современных народных мастеров Ленинград: Художник РСФСР, 1981. Составитель и научный редактор И.Я. Богуславская – 374с. [Богусл,с. 16].
2. Севрюкова Н.В. Игровая деятельность и творческое развитие дошкольников: серьезные проблемы несерьезных игр.// Актуальные проблемы речевого развития дошкольников и детского творчества в современном обществе. Н Материалы

междунар.науч.-практ. Конф., посвященной 75-летию Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого и 30-летию со дня открытия специальности «Дошкольная педагогика и психология» 23-33 ноября 2013г. – Тула: Из-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого,2013, - 189с.

3. Севрюкова Н.В. Мотивация в освоении национально-прикладного искусства студентами художественного вуза.// Инициативы XXI века 2015, №4. –с. 114-115.

**Радомская Ольга Игоревна**  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств,  
Федеральное государственное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»,  
методист ГБОУ Школа №875 г. Москва

## **ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Основной задачей системы общего и дополнительного образования в России является воспитание всесторонне развитой гармонической личности. В связи с этим, особую важность приобретают учебные предметы (музыка, изобразительное искусство, литература, МХК, технология и др.), формирующие духовность подрастающего поколения. Предметы, которые приобщают детей к общечеловеческим ценностям, развивают их творческие способности, позволяют прикоснуться к миру прекрасного, созданного человеком в течение тысячелетий.

В общеобразовательной школе в систему общего и дополнительного образования должно быть включено искусство, которое формирует целостную творческую личность каждого учащегося.

Искусство в школе решает следующие стратегические образовательные и воспитательные задачи:

- Инкультурация учащихся.
- Профессиональная ориентация выпускников.
- Воспитание гражданственности и любви к Родине.

- Социокультурная адаптация учащихся в среде города.
- Развитие художественного восприятия и мышления.

В настоящее время художественный (эстетический) цикл в общеобразовательной школе состоит из трех учебных предметов: Изобразительного искусства, Музыки и МХК. Театр, кино, танец и другие виды искусств относятся к системе дополнительного образования в общеобразовательной школе, возможно включение элективных курсов в учебный план школы.

Изобразительное искусство в общеобразовательной школе – это система учебной и внеучебной художественной деятельности учащихся. Изобразительное искусство является важным звеном в системе общего и эстетического воспитания, одним из видов и средств художественного образования школьников.

Изобразительное искусство в общеобразовательной школе включает в себя освоение пластических искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура); конструктивных (архитектура, дизайн; различных видов декоративно-прикладного искусства), народного искусства. На уроках изобразительного искусства формируется восприятие произведений искусства, предполагающее развитие чувств, овладение образным языком искусства. Формирование образного художественного мышления детей на уроках изобразительного искусства в школе происходит в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой практической работы. Также можно выделить выполнение творческих проектов и презентаций как интегрированную исследовательскую форму работы на уроке изобразительного искусства.

В России одновременно существует несколько образовательных систем, отвечающих требованиям ФГОС (Федеральных

государственных образовательных стандартов). У каждой из них есть свои особенности, но большинство школ выбирают программы обучения: «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Школа 2100», «Гармония», «Планета знаний», «Перспектива», «Ритм» и др.

Характерными особенностями системы «Школа России» являются приоритет духовно-нравственного развития и воспитания школьников, личностно ориентированный и системно-деятельностный характер обучения. Предметная линия учебников по изобразительному искусству под руководством Б. М. Неменского направлена на формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, которая достигается через формирование художественного мышления, развитие наблюдательности и фантазии, способности к самостоятельной художественно-творческой деятельности [5].

Учебники по изобразительному искусству Т.А. Копцевой, В. П. Копцева, Е. В. Копцева учебно-методического комплекса «Гармония» отличаются тем, что они создают условия для совершенствования эмоциональной сферы ребёнка, для расширения его опыта образного восприятия мира, для развития образного мышления [4].

Кашековой И.Э., Кашековым А.Л. разработаны в рамках УМК «Перспективная начальная школа» учебники по изобразительному искусству, воплощающие в жизнь программу «Мир художественных образов» [3].

В основе учебников в рамках программы «Начальная школа XXI века» Л.Г. Савенковой, Е.А. Ермолинской «Изобразительное искусство» лежит современный интегрированный, полихудожественный подход, учитывающий психические особенности

детей, их интересы и предпочтения в художественно-творческой деятельности [6].

Интеграция в обучении предполагает активную деятельность разных видов художественного мышления, воображения, интуиции, фантазии, действия. В результате такого процесса взаимодействия в сознании происходит взаимоперенос знаний и представлений с одного вида деятельности на другой, слияние разных видов искусства (Б.П.Юсов, Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова) [8].

Так, целью интегрированного преподавания искусства в системе общего образования является, прежде всего, развитие полихудожественных творческих возможностей ребенка с помощью искусства, а также расширение горизонтов освоения окружающего мира и культуры мира школьниками, формирующее осмысленное отношение к искусству и развивающее интерес ко всему прекрасному вокруг.

Интеграцию в процессе освоения искусства следует рассматривать не только как условие освоения материала, но и как форму организации урока, занятия, художественного события, то есть как педагогическую технологию.

**Интегрированный подход** к процессу организации и проведения уроков и дополнительных занятий с детьми в общеобразовательной школе предполагает сотворение эмоционального, образного, культурного, национального, природного мира ребенка с помощью разных видов искусства в условиях их взаимодействия с различными областями знаний; формирование представлений о взаимосвязи как основе развития мира, искусства, науки и человека; развитие философского мышления в осмыслении искусства, жизни, природы.

**Интегрированный подход** к преподаванию учебных предметов в школе позволяет осваивать выбранную учителем тему с самых разных сторон, предполагает активное сотворчество учащихся, учителей, родителей.

**Интегрированные педагогические технологии** осуществляют связь учащихся с развитием культуры в широком смысле слова: наука, градостроительство, знакомство с прошлым, культурными национальными традициями, общечеловеческими ценностями, дают возможность детям проявить свои духовные и творческие возможности. С точки зрения работы учителя, появляется необходимость консультаций со специалистами, чтения научной литературы, посещения музеев и библиотек, использование интернета.

Б.П. Юсов определил три культурных компонента, «как бы три вложенные друг в друга сферы. Внутреннее ядро – экология культуры, которая особенно важна для младших школьников (хотя все три сферы необходимы для любого возраста), следующая сфера – экология социума – носителей культуры, источник ее совершенствования и развития, качество человеческого окружения детей. Это имеет решающее значение для подросткового возраста. И внешняя сфера – экология природы, стимулятор мысли и познаний, научного взгляда на мир и законы искусства, где необходимо соответствие художественного и научного мышления. Это важно в старшем возрасте, где художественное мировоззрение должно иметь научную базу, развитую мысль» [10].

Таким образом, выстраиваются ступени развития художественной культуры ребенка. В основе реализации воспитательного потенциала искусства лежат направления творческого развития, основанные на



предрасположенности каждого ребенка к восприятию и деятельности в разных видах художественного творчества.

**Задачи интегрированного преподавания изобразительного искусства в школе:**

- Развитие эстетического восприятия искусства и способности формировать художественный образ в разных видах творческой деятельности.
- Освоение учащимися мирового пространства и культуры во время виртуального, воображаемого путешествия по разным странам и континентам, в настоящее и прошлое. Приобретение знаний об истории и развитии искусства в мировой культуре.
- Побуждение к самостоятельной творческой деятельности учащихся.
- Воспитание у детей чувства любви и интереса к окружающему его миру и мировой культуре в целом.
- Осознание зависимости форм в искусстве от природной среды, величия и многообразия окружающего мира; прослеживание связи характера, формы и колорита природных объектов с их местонахождением в мировом пространстве.

Этапы применения интегрированного подхода к преподаванию изобразительного искусства в общеобразовательной школе:

- **1-4 классы:** стремление создавать на уроках оригинальный творческий продукт, эмоциональная сфера играет главную роль в развитии творческой деятельности и художественного восприятия. Интегрированные технологии: уроки-путешествия; уроки, связанные сквозной темой; гостевые уроки; художественные события [2,9].

- **5-7 классы:** экранные искусства (мультфильмы, фильмы), компьютерные технологии, музыка, графическое решение творческих работ по ИЗО, интеграция изобразительного искусства и предметов гуманитарного цикла. Комплексные блоки уроков [7].
- **8-11 классы:** проектная и исследовательская деятельность, интеграция изобразительной и литературной творческой деятельности. Метапредметные уроки.

### Литература

1. Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» 2012-2016 гг. (направления работы): научно-методическое пособие. – М.: Интеллект-Центр, 2014. – 384 с.
2. Из опыта работы школ города Москвы в рамках городской инновационной площадки «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» (ГБОУ СОШ № 875, ГБОУ СОШ № 659): сборник научно-практических материалов. – М.: Интеллект-Центр, 2015.
3. Изобразительное искусство. 1 класс. Учебник. Кашекова И.Э., Кашеков А.Л. - М.: Академкнига 2015. – 112 с.
4. Изобразительное искусство. 1 класс. Копцева Т. А., Копцев В. П., Копцев Е. В. , - М.: «Ассоциация XXI век», 2012.
5. Изобразительное искусство. Ты изображаешь, украшаешь и строишь. 1 класс. Учебник. Неменская Л.А. / Под ред. Б.М. Неменского. — М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
6. Изобразительное искусство. 1 класс. Учебник. Савенкова Л.Г., Ермолинская Е.А. – М.:Вентана-Граф, 2016
7. Комплексные образовательные блоки в рамках реализации инновационной деятельности в области гуманитаризации образования: сборник статей / ред.-сост. О.И. Радомская, под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: Интеллект-Центр, 2014. – 376 с.
8. Савенкова, Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры:

- Интеграция в педагогике искусства. Монография. - М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2011. – 156 с.
9. Школа в пространстве культуры (из опыта работы учителя): учеб. пособие. / ред.-сост. О.И. Радомская, под общ.ред. Л.Г. Савенковой. – М.: Синергия, 2012. – 328 с.
10. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. - М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

**Доронина Ирина Александровна**  
старший преподаватель  
кафедры социально-гуманитарного образования,  
Областное государственное автономное  
образовательное учреждение дополнительного  
профессионального образования  
«Белгородский институт развития образования»

## **ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

В настоящее время коренные изменения в политической структуре, социально-экономическом развитии страны закономерно определили необходимость перестройки системы российского образования. Современная школа сегодня призвана инициировать новые подходы к непрерывному образованию, в том числе, художественному, умению обучаться в течение всей своей жизни. Школьное образование должно создать условия для преемственности дошкольного, школьного и профессионального образования.

Одной из актуальных задач, стоящих перед общеобразовательными учреждениями в условиях реализации стандарта, является подготовка ответственного гражданина, способствующего самостоятельно мыслить, проявлять инициативу, творчески подходить к делу, быть готовым к саморазвитию и личностному самоопределению, обладать способностью к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, знать историю, язык, культуру своего народа, своего края, основы культурного наследия народов России.

Занятие искусством способствуют духовному развитию личности, выявлению художественности одаренности, развитию творческих способностей, формируют ее культуру, влияющую на развитие культурного потенциала общества. Основной целью этих занятий – может стать накопление всестороннего опыта и освоения универсальных связей жизни, науки и искусства, освоения ценностей отечественной культуры в контексте диалога культур народов мира.

Рассматривая особенности предметов образовательной области «Искусство», следует обратить внимание на тот фактор, что базовый учебный план начального общего и основного общего образования включает, как правило, два предмета: музыка и изобразительное искусство.

Реальный путь формирования целостного восприятия и мышления ребенка нам видится на основе полихудожественного подхода к образовательному процессу. Использование синтеза искусств как основы формирования художественной культуры, осуществляемые в разнообразных формах художественно-творческой деятельности, организованной на основе педагогики сотрудничества, может рассматриваться как единая педагогическая система, формирующая «человека культуры». Исходя из этого, можно говорить о том, что сегодня существенной задачей в процессе художественного развития ребенка является разработка форм и методов на основе интегрированного подхода.

Л.Г. Савенкова в своих исследованиях указывает, что педагогические условия интегрированного обучения можно рассматривать как:

- выход за рамки одного предмета;
- перенос акцента с восприятия на творческое проявление детей;

- опора на возрастные особенности детей: их представления, предпочтения, воображение;
- предметно-пространственное освоение искусства;
- взаимодействие и сотрудничество в коллективе детей и педагогов. [1;41]

Осуществление полихудожественного подхода в системе художественного образования современного образовательного учреждения логически выстраивается с освоением обучающимися метапредметных результатов (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, и межпредметными понятиями.

Реализация художественно-творческих задач на основе полихудожественного подхода предполагает включение ребёнка в различные виды деятельности: художественно-речевую, музыкальную, изобразительную, игровую, трудовую, театральную и др.

Интеграция изобразительного искусства и музыки, как одно целое на уроках создает для детей объемный мир научно-организованного искусства. У ребенка одновременно задействованы органы чувств и органы ощущений – зрение, слух, осязание: все, что дает в совокупности представление и ощущение движения в пространстве и во времени, представление об окружающей среде.

Спаренные уроки музыки и изобразительного искусства, которые ведут два учителя – специалиста наполняют занятие разнообразием художественных и музыкальных образов, делая его ярким, эмоционально насыщенным по содержанию. Несмотря на объем информации, которая, казалось бы, должна утомлять детей, происходит обратное: дети через чувственные ассоциации пропускают в свою душу

ту информацию, которую несет искусство. Эта информация оседает в памяти ребенка и остается надолго.

Воспитание духовности, нравственного отношения к жизни, развитие художественного вкуса, комплексное приобщение ребёнка к миру искусства более качественно происходит через знакомство с народным творчеством.

На интегрированных уроках изобразительного искусства и музыки, изучая декоративно-прикладное и песенное народное творчество, ребята для себя раскрывают нравственно-этические понятия добра, зла, честности, уважение к старости и к традициям своего народа. Народное искусство обогащает внутренний мир ребенка, прививает хороший вкус и способствует преемственности прошлого и настоящего.

В любом уголке нашей Отчизны живет красота - народные промыслы и народные песни. Интегрируя на уроке два вида искусства, мы решаем многоцелевые, многопредметные, многофункциональные задачи, и этим способствуем развитию разносторонней, духовно обогащенной, творческой личности, уважающей историю своего народа.

Мы полагаем также, что в процессе разработки регионального компонента художественного, этнохудожественного образования, необходимо учитывать две взаимосвязанных проблемы:

- изучение и адаптация для учреждений образования материалов краеведческого характера. Особое внимание следует уделить вопросам интеграции, взаимопроникновения этнохудожественного языка той или иной культуры (диалога культур), их отражения в видожанровой специфике художественной культуры края

-разработка и апробация методики проведения занятий, методического их обеспечения на художественных традициях края, а так же моделирование системы оценивания качества художественно-эстетического образования.

А так же, например, привлечение различных видов искусства в работе над художественным образом, формой, стилем произведения приносят положительные результаты. Поиск художественно-ассоциативных полей к изучаемому произведению искусства является одним из творческих методов педагогического общения. Учащимся можно предложить на основе общих средств художественной выразительности исследовать (сравнить) параллели в различных видах и жанрах искусства, раскрывая, при этом, содержание произведения, проникая в законы формообразования, композиционного решения, постигая стилевые особенности. Для приобретения самостоятельности мышления и точного ориентирования в вопросах взаимодействия искусств, требуется понимание смысла того или иного термина в различных видах искусства, возможного его отражения в других предметных пространствах.

Таким образом, предметы художественно-эстетического цикла знакомят учащихся с художественно-образным осмыслением мира в разных видах искусства, с присущим выразительным языком, с отдельными выдающимися памятниками музыкального и изобразительного и других видов искусства.

Сегодня эти процессы предъявляют серьёзные требования к подготовке педагогических работников, и их готовности работать с детьми, молодёжью в несколько новых для них условиях. Природа современной профессиональной деятельности учителя должна обладать новым педагогическим мышлением, способные к продуктивной



деятельности, к организации и руководству передачи национального наследия через образовательную систему. [2;97]

Одним из ведущих факторов, определяющим этих процессов, выступает непрерывное образование специалиста образовательной области «Искусство». Система непрерывного педагогического образования должна ориентироваться на тип педагогической деятельности, характеризующийся превращением духовного мира учителя в ведущий компонент содержания образования с приоритетом личностно-развивающей функции в образовательной деятельности, органическим взаимодействием учителя с социумом и региональной ситуацией жизнедеятельности воспитанников.

Особенности полихудожественного подхода позволяют успешно привлекать и развивать его не только на предметах эстетического цикла, но и на занятиях по музейной педагогике, есть попытки использования для развития математической культуры и т.д.

По мнению исследователей и педагогов, занимающиеся изучением и разработкой концепции художественного образования предполагают, что интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации учебного процесса, специальной подготовки учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации, формированию у школьников понятий и представлений о взаимодействии всего и вся в мире, как едином целом. Основой работы учителя может стать расширение знаний, как о теории полихудожественного подхода в обучении, так и о произведениях разных видов искусства с целью развития художественной культуры педагогов и овладения ими современными методами художественной педагогики.

Одним из важных условий российского образования является постоянная готовность специалистов к творчеству, поиску, воспитанию креативной личности и др. Современная система художественно-эстетического образования постоянно требует поиска новых идей. Поэтому актуальными остаются задачи создания новых программ, учебных пособий, методических разработок альтернативного характера, с учетом интегрированного подхода к образовательной области «Искусство», на основе полихудожественного подхода.

#### **Литература**

1. Савенкова, Л.Г. Актуальные направления интегрированного и полихудожественного подходов в педагогике искусства // педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания: В 2 ч.-М.: ИХО РАО, 2007. Ч.1.
2. Фомина, Н.Н. Развитие педагогики искусства на основе ведущих научных школ:// Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания: В 2 ч. – М.: ИХО РАО , 2007 - Ч.1.

**Ломако Виталий Анатольевич**

преподаватель рисунка и живописи филиала ГОБУК ВО «Волгоградский  
государственный институт искусства и культуры» в г. Камышин,

художественное отделение

e-mail: [lomako.v@mail.ru](mailto:lomako.v@mail.ru)

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ИСТОРИКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, утвержденной федеральным законом, определены цели и задачи образования и воспитания, в числе которых – обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью.

Большой вклад в проблему патриотического воспитания внесли Г.В.Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский и др. Разработкой теории и практики патриотического воспитания занимались П.П. Блонский, Ф.Ф.Королев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.

В последние годы общетеоретическая проблема патриотического воспитания исследовалась в работах Л.М. Арчажниковой, Р.Г.Абдулатиповой, А.В. Барабанщикова, В.П. Борисенкова, А.Н.Вырщикова, А.Е. Дмитриева, Л. А. Ибрагимова, Т.С. Комаровой, П.В.Конаныхина, Г.А.Коноваловой, С.А. Константинова, Ю.Г. Круглова, С.В. Кузина, М.Б. Кусмарцева, Б.Т. Лихачева, И.И.

Легостаева, Д.Г.Ряхова, В.А.Сластенина, А.Д. Солдатенкова, М.Г. Тайчинова и др.

Сегодня, не смотря на наличие официально утвержденных государственной концепции и федеральной программы патриотического воспитания, народных патриотических традиций, вопрос о возрождении патриотизма у российских граждан остается чрезвычайно актуальным. В качестве основных мер по совершенствованию процесса патриотического воспитания предусматривается: «... определение приоритетных направлений работы по патриотическому воспитанию на современном этапе; обогащение содержания патриотического воспитания; развитие форм и методов патриотического воспитания» [4].

Одной из форм проявления патриотических чувств является развитие интереса у молодежи к своей истории, национальной культуре, искусству. О роли и значении народного искусства в патриотическом воспитании подрастающего поколения писали многие учёные (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Т.С. Шацкий, Н.П. Сакулина, Ю.В. Максимов, Р.Н. Смирнова и другие). Они отмечали, что искусство пробуждает первые яркие, образные представления о Родине, её истории, культуре, способствует воспитанию чувства прекрасного, развивает творческие способности.

Современное понимание патриотизма характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом оно объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания и многообразия форм проявления. Патриотизм выражает отношение личности к своей Родине, к ее историческому прошлому и настоящему и обуславливает, мотивирует поведение и деятельность людей, направленные на благо Родины [2].

Современная педагогическая мысль не перестает работать по теме патриотического воспитания молодежи. Так, достаточно полно раскрыто содержание данного понятия в монографии Кравцова И.Е.: «Патриотизм - это любовь к своему отечеству; к родным местам ("земле отцов"), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм - это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимости» [6].

Историко-патриотическое воспитание одно из направлений патриотического воспитания – это консолидация воспитания патриота в большом смысле, т.е. воспитание подрастающего поколения в любви к истокам, к истории своего края, к своей Родине в целом. Воспитание патриотизма выступает как процесс духовного прикосновения к истории и культуре своего народа, его традициям, идеалам на уровне своей семьи, окружающего пространства жизнедеятельности, общества и государства, а также активно-деятельностного, социально мотивированного и творческого участия в решении важнейших проблем современной России.

Изучение опыта историков и методистов по формированию чувства любви к Отечеству у молодежи, позволяет прийти к выводу, что на современном этапе патриотического воспитания должно вестись по трем неразрывно связанным между собой направлениям:

1. Изучение истории своей семьи.
2. Изучение истории родного края.
3. Изучение героических страниц истории Отечества.

Патриотизм должен воспитываться в постоянном общении с родной природой, с людьми, которые сами становятся «историей».

Таким образом, задачами историко-патриотического воспитания молодежи будут следующие:

- создание духовно наполненной, патриотически мотивированной воспитывающей среды жизнедеятельности подрастающего поколения;
- стимулирование общественной направленности действий и поступков подрастающего поколения;
- вовлечение молодежи в систему коллективных творческих дел патриотической, общественно ценной направленности.

Молодежь - это важный субъект социальных перемен, огромная инновационная сила, которую необходимо разумно использовать. Одна из самых актуальных современных проблем России – воспитание молодежи.

Воспитание молодежи будет идти более качественно в результате использования целой системы педагогических средств, включающей в себя пропаганду, пример, организацию поведения и деятельности учащихся.

Наиболее популярны среди молодежи такой вид деятельности, как организация по клубам. Такие формы работы клубов, как историческая реконструкция, экспериментальная археология, историческое моделирование открывают доступ к аналитическому изучению большого фактологического материала.

К настоящему времени исторически сложились, по меньшей мере, три модели патриотического воспитания молодежи: традиционная, актуальная и инновационная.

Традиционная модель апеллирует к традиции, т.е. к передаче инвариантных, сложившихся посредством культурно-исторической селекции сущностных черт народного опыта защиты и созидания своей Родины. Идеологической основой данной модели служит

представление о незыблемости основ народной жизни, консерватизм в воспитании и социализации подрастающих поколений.

Актуальная модель сложилась в индустриальном обществе с присущим ему линейным (т.е. от прошлого через настоящее к будущему) представлением о характере развития. Модель строится на понимании прошлого как источника ценностей и смыслов современности, дающих уроки живущим поколениям и определяющим конкретные, осязаемые образы будущего.

Инновационная модель патриотического воспитания. Основой закономерностью инновационного развития является диалектическая взаимосвязь и взаимообусловленность традиции и инновации.

Нами была проанализирована деятельность служащих музеев, библиотек, работников историко-патриотических клубов и образовательных организаций г. Камышина Волгоградской области и выявлены особенности работы по патриотическому воспитанию молодежи, которые обнаруживают связь традиционных и инновационных подходов.

Принимая вызов современных социальных медиа, работники Централизованной городской библиотечной системы и краеведческого музея г. Камышина нашли новый формат патриотических мероприятий: online-акции и интерактивные акции, которые организуют сами, в своих структурных подразделениях для пользователей. Так, регулярно проводятся онлайн-акции «Судьбы героев войны», где представлена возможность населению города для поиска информации о судьбах близких им людей, участников Великой Отечественной войны на крупнейших интернет-ресурсов Минобороны РФ. Таким образом, синтез информационно-коммуникативных технологий инновационных форм работы

позволяют библиотекарям вести успешную активную библиотечную деятельность по гражданско-патриотическому воспитанию.

Активную работу по патриотическому воспитанию в г. Камышине проводит и краеведческий музей совместно с художественной галереей.

Давно доказано многими учеными, что зрительные образы доступнее для восприятия, особенно подрастающему поколению, нежели слуховые. Изобразительное искусство более емко и ярко может передать разнообразную палитру чувств и переживаний.

Мощным средством воспитания будущего гражданина - патриота является историческое краеведение. Объектами изучения являются различные сферы социально-культурной деятельности региона: социально-экономическое, политическое, историческое и культурное развитие села, города, района, края.

При краеведческом музее и художественных галереях г. Камышина Волгоградской области проводятся разнообразные мероприятия, посвященные родному краю и выдающимся личностям. Так, ежегодно проходит выставка, посвященная дню города, на которой можно увидеть работы современных художников, воспевающих красоту родной природы. Интересны и тематические выставки, посвященные историческим событиям и людям, жившим в наших краях и прославивших его.

Историко-патриотическое воспитание молодежи средствами изобразительного искусства представляет собой целенаправленный процесс, основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой педагогической деятельности, которая предполагает формирование в единстве эстетических и патриотических чувств,



сознания и поведения, в том числе, и на основе активной художественно-творческой деятельности.

Важная роль изобразительного искусства в патриотическом воспитании молодежи объясняется, прежде всего, следующими факторами:

- способностью произведений изобразительного искусства наглядно, в яркой, художественно-образцовой форме показывать самые различные явления, события окружающей действительности, все многообразие их взаимоотношений и взаимодействия, и тем самым формировать определенные знания, представления, оценки об этих явлениях, событиях, их взаимосвязях;

- способностью произведений изобразительного искусства благодаря художественно-образной норме передачи действительности глубоко волновать и впечатлять школьников, вызывать к сопереживанию, формировать эстетические отношения к явлениям окружающего мира и на этой основе эффективно развивать патриотические чувства и формировать убеждения. То есть благодаря эстетическому воздействию изобразительного искусства патриотическое воспитание получает новое содержание, поднимаясь на новый качественный уровень.

Особое место в историко-патриотическом воспитании играют картины художников своего края. Отражая исторические моменты своей малой родины, мастер передает свое личностное отношение к изображаемому. Молодое поколение достаточно чутко воспринимает тонкие нюансы местного колорита и особенности настроения в живописной или графической работе. Практику общения с изобразительным искусством своего края культивируют местные краеведческие музеи и художественные галереи.

Необходимые условия для формирования и развития способности к восприятию молодежью различных видов и жанров искусства создает именно практика. Приобщение молодежи к произведениям искусства и выполнение на практике творческих проектов, отражающих тему патриотического служения Родине, созидания, русского героизма, великих сражений, творении народа, подвигов великих полководцев, является важной составляющей содержания работы по формированию у молодежи патриотизма средствами созидательно-творческой деятельности.

Привлекая учащихся к организации презентаций, компьютерных мини-музеев, виртуальных экскурсий и т.д., к подбору графических изображений при изучении определенной исторической темы, учитель не только способствует развитию предметной компетентности, но и формирует социально значимые умения и навыки, развивает способности учащихся, создает для них ситуацию успеха.

Таким образом, изобразительное искусство – это мощнейшее средство, с одной стороны, национального самосознания, освоение национальных традиций, воспитание патриотических чувств, а с другой – средство приобщения к общечеловеческим ценностям.

#### **Литература**

1. Быков, А.К. Формирование патриотического сознания молодёжи. // Педагогика, №9, 2010.
2. Воспитание детей и учащейся молодежи в региональной системе образования./ О. Заславская, Е. Сагапова, А. Григорьева и др. // Воспитательная работа в школе. - 2004. - № 1. - С. 45 - 52.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы» // Нормативные правовые документы М.: Творческий центр, 2006. - с.5-92.

4. Законодательные перспективы молодёжного патриотического воспитания /  
Материал к заседанию государственно-патриотического клуба военно-патриотического воспитания «Единая Россия». – М., 2008, с. 3.
5. Коновалова, Г.А. Организационно-педагогические условия патриотического воспитания учащихся в современной общеобразовательной школе: Дис.к.п.н. - Томск, 2003.
6. Кравцов, И.Е. Пролетарский интернационализм, отечество и патриотизм [Текст.] / И.Е. Кравцов. Киев, 1965. - 562 с.
7. Криворотов, Д.А. Социально-педагогические аспекты патриотического воспитания и реализация его функций (на примере образовательных учреждений ХМАО): Автореф. дис.к.п.н.-М., 2005.

**Некрасова Людмила Михайловна**

кандидат педагогических наук,

старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств,

Федеральное государственное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии

Российской академии образования»

## **ТЕАТРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА- ЗРИТЕЛЯ: ПУТИ ВОСПИТАНИЯ**

Понятие «гармонично развитой личности», часто встречающееся в психолого-педагогической литературе второй половины двадцатого века, активно использовалось в нормативных документах, регламентирующих цели образования и воспитания. Ныне цель формирования личности, сочетающей в себе духовное богатство, нравственную чистоту и физическое совершенство формально не декларируется, но, как отмечают ученые, подразумевается. «Фактически речь идет не о личности, а о человеке разносторонне развитом. Понятия «гармонически развитая», «разносторонне развитая», «всесторонне развитая личность» не совпадают, хотя могут перекрещиваться». (4).

Обратившись к истории вопроса, отметим, что в системе эстетического воспитания, созданной в советской России, в разные периоды театру отводилась разная воспитательная роль. Но уже в программных документах 20-х годов приобщение детей к театру рассматривалось как неперемнное условие всестороннего развития учащихся общеобразовательной школы. Основатели профессионального театра для детей (А.В. Луначарский, С.Я. Маршак,

А.А. Брянцев, Н.И. Сац и другие) рассматривали его как целостный художественно-педагогический организм.

Педагогическое назначение театра определялось воспитательным воздействием на зрителя через искусство. Такая формирующая возможность часто рассматривалась в теоретических трудах и воплощалась в самой практике театров. А.А.Брянцев в работе “Причины рождения театров для детей” писал о взаимосвязи педагогического и художественного в искусстве, обращенном к детям, подчеркивая, что в нем “момент восприятия совпадает с моментом творчества, в силу чего оба эти момента взаимно зависят друг от друга. Из этого следует, что всякий спектакль должен быть рассчитан на способность данных зрителей воспринимать адресованный им спектакль” (2).

Собственно, опираясь на труды А.А.Брянцева, советские педагоги сформулировали главный педагогический принцип театра для детей: каждому возрасту – свой театр.

Для современного детского театра решение художественных задач и задача воспитания зрительской культуры по-прежнему являются важной и нерешенной проблемой. А в различных видах театральной работы со школьниками, в ее целях, содержании, методах можно увидеть нечто большее, чем простое отношение школы к театру. В них угадывается отношение к ребенку, характер самосознания сегодняшней школы. Это особенно важно потому, что частные проблемы развития театральной культуры сегодня невозможно рассматривать вне контекста переоценки многих культурных ценностей и норм, которой охвачены как театр, так и народное образование.

В современной социокультурной ситуации прежняя схема связи театра и детства, которую в советской системе цементировали идеи

всеобщего образования, массовости и единообразия разрушена. Сегодня театр и школа независимы друг от друга, взаимные обязательства по воспитанию театральной культуры отсутствуют, также как, и практически отсутствует специфика “театра особого назначения”. Выяснилась ненадежность художественно-педагогических структур, десятилетиями казавшихся устойчивыми. Выбор репертуара для детей разных возрастов, выразительные средства режиссуры и актерского воплощения корректировались возрастом зрителя, требованием соблюдения “специфики” детского театра. Контакты театра со школой выстраивались прямолинейно, отношение к театральному спектаклю часто существовало в дидактически-упрощенной форме как к “учебнику жизни”. Творчество деятелей театра в таких условиях проходило в отстаивании ценностей “чистого искусства”, в доказательстве того, что театр для детей настоящий театр, а его “специфика” заключается только в одном - его зрителе. С другой стороны, школа считала свою театрально-воспитательную миссию выполненной, если периодически организовывала массовые походы классов в театр. Скрытые противоречия в этой области эстетического воспитания постоянно давали о себе знать.

Действительно, отношения театра со школьниками в последние годы изменились. На фоне экспансии массовой культуры привлекательность театральных спектаклей не столь значительна. Зрительская аудитория практически распадается на два полярных образования - тонкий слой постоянной театральной публики и массовую аудиторию, ориентированную на развлечение, проведение «культурного досуга».

Логика взаимной неудовлетворенности театра и школы как будто бы проста. С одной стороны - это экономический и организационно-

творческий кризис детского театра как органической части единого театрального процесса. С другой - ответное безразличие детей и юношества к театральному искусству, часто нежелание школы сотрудничать с современным “заблудшим” искусством.

Однако проблема, которую предстоит решать совместными усилиями и театру и школе имеет гораздо более давний и одновременно долгосрочный характер. Во-первых, театр и ранее не лидировал в списке искусств, выбираемых детьми (12). Во-вторых, интерес современной школы к театру вовсе не утерян. Напротив, в современных условиях существования культуры, тяготеющей к взаимодействию субкультур, к которым подчас относятся и академическая, классическая культура, у театра и школы стали обнаруживаться новые родственные связи, общие неформальные интересы. Зреют далеко идущие изменения и в культуре самого театра и в понимании целей, содержания детской театральной культуры. Надо осмыслить удивительный парадокс: в то время как сценическое искусство, по общему признанию, становится все менее доступным и привлекательным для детей, взаимозаинтересованность школы и театра заметно возрастает и приобретает более конструктивный характер.

Активное вторжение с самого раннего возраста в детское сознание огромной массы зрелищных впечатлений, которые несут кино и телевидение, не проходит бесследно для современного зрителя. Театр сегодня, безусловно, обращается к “телевизионному и компьютерному поколению”, однако, каково влияние этого фактора на взаимоотношение детей с театром, можно понять только в процессе различного рода комплексных исследований. К сожалению, на сегодняшний день подобного рода исследований мало.

Мы уже писали о том, что современный молодежный зритель воспитан массовой культурой, ориентирован на нее и, говоря театральным языком, все “пристройки” молодежи к искусству исходят из этого “массового” воспитания. (8). Поэтому даже формирование отношения к посещению театра как к определенному обряду, соблюдению определенных правил и традиций, сталкивается со специфическими сложностями. Юношеская публика на спектаклях молодежного театра часто проявляет реакции участников рок-концерта на стадионе: как только гаснет свет в зале, юные зрители свистят, режут и топают ногами. Многие спектакли по замыслам режиссеров часто начинаются в темноте и тишине, но молодежный зал немедленно заявляет о себе и предлагает диалог, обратную связь - как на концерте, не понимая и не принимая условий театральной игры. Специфика, сформированная телевидением, влияет и на существование зрителя в театральном зале. Возможность при домашнем просмотре прервать передачу или фильм, остановиться, “выйти” из просмотра и снова “войти”, когда вздумается, формируют своеобразное дискретное восприятие, которое подвергается в театре серьезному испытанию.

Необходимость длительного погружения в целостный процесс общения с искусством часто усугубляется еще и приверженностью многих современных режиссеров к созданию монументальных произведений - спектаклей длительностью по четыре и пять часов, иногда только с одним антрактом. Такие спектакли буквально проверяют “на прочность” зрительский интерес к театральному искусству.

Разумеется, дело не только в воспитании внешней культуры (не опаздывать к началу спектакля или не уходить до окончания). Нет ли противоречия в том, что современному юному зрителю, выросшему в



окружении средств массовой информации, компьютеров, зараженному “комиксовым сознанием”, предлагается неспешное общение с искусством, оставшимся в обойме классических ценностей? Диалог предполагает принятие языка общения - принятие и постижение. В постижении важно неспешное существование, прочитывание, расшифровывание смыслов (в сценографии, в мизансцене, в подтексте) и, конечно, получение удовольствия от этого процесса. Современный театр тяготеет не к простоте и ясности художественно-выразительных средств, а к многозначительности, многослойности зрелища, которое требует зрителя, наделенного в определенной степени качествами художника, творца.

Анализ театрально-творческого процесса последнего десятилетия отчетливо выявил тенденцию смены театра художественно-педагогического, занимавшего свое конкретное место в прежней системе эстетического воспитания детей, на театр, который решает, прежде всего, свои художественно-творческие задачи.

Тем более актуален вопрос о подготовке зрителя, если принимать во внимание положение о том, что театр во все времена был школой талантливого зрителя. Ведь отметим, что художественные поиски современного театра закономерно предполагают наличие грамотного зрителя, которого привлекает в театре нечто большее, чем знакомство с неизвестным сюжетом или возможность приятно провести свободное время. Дифференциация зрителей на отдельных “знатоков” и массовую “одноразовую” аудиторию заложена в проявляющемся разделении внутри самого театра на элитарное искусство, пользующееся оригинальным художественным языком, и массовые шоу-зрелища, доступные любому зрителю. Современный театр, как показывает практика, становится самодостаточным творческим организмом,

частью того явления, которое в истории культуры называли “искусством для искусства”. В этом процессе зритель из “третьего творца спектакля” (К.С. Станиславский) превращается во второстепенный компонент, часто находящийся на периферии внимания самого театра.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно предположить, что на сегодняшний день театр в своей творческой деятельности практически отказался от воспитывающей функции, однако заботу о развитии интереса к искусству, о противостоянии бездуховности и массовой культуре возможно должна взять на себя современная школа. У современного театра для детей на сегодняшний день нет концепции «театрального детства». Как проблема, идея о необходимости концепции развития детского театра систематически является темой обсуждения на конференциях и «круглых столах» в рамках многочисленных фестивалей спектаклей для детей и молодежи. «Театр детства, отрочества, юности», который реализовывался в нашей стране театрами юных зрителей и был своеобразной «эстетической десятилеткой» (по словам З.Я.Корогодского) для подрастающего поколения, остался в нашем историческом прошлом. Большинство ТЮЗов России формально сохранили свой статус театра, обращенного к разновозрастному зрителю, но в них постепенно и неизбежно произошло внутреннее разделение на два театра. Это разделение подтверждается сегодня и другим названием ТЮЗов: теперь это театры для детей и молодежи. В их репертуаре действительно есть спектакли для детей – зрителей от 5-6 лет и до 10-12 и спектакли «для молодежи» - в эту категорию попадают спектакли вечернего репертуара, ориентированные на взрослую публику. Театры справедливо полагают, что современные старшеклассники не только могут смотреть

практически весь мировой репертуар: от Островского и Чехова до Шекспира и Сартра, но и выбирать посещение любого театра, не ограничивая себя рамками узкоспециализированного театра.

И здесь мы снова возвращаемся к идее воспитания театром своего зрителя. Невозможно одним прыжком преодолеть расстояние между «Красной шапочкой», «Снежной королевой», «Бременскими музыкантами» и «Гартюфом», «Чайкой», «Гамлетом». Юные зрители, которых в начальной школе, может быть, водили в театр, став подростками, практически забывают о существовании этого вида искусства. И не только потому, что тинейджеров привлекает современная музыка и кино, но и потому, что театр сегодня практически не имеет основы для общения с подростковым зрителем. Отсутствие полноценной драматургии не дает возможности театрам на «художественном поле» вести заинтересованный диалог с самым сложным возрастом человеческого взросления. Говоря о зрителях-старшеклассниках, следует обратить внимание на два момента. Первый заключается в «стремлении театров видеть в зале просвещенных зрителей без их просвещения» (А.Я.Михайлова). Это реальная ситуация современного молодежного театра, который не занимается воспитанием своего зрителя и сталкивается на спектаклях с реакцией неуправляемого зрительного зала. Тогда даже самые замечательные спектакли становятся жертвами неподготовленных стихийных «культпоходов», особенно, когда они поставлены по пьесам, которые изучаются в школе. Следующий момент связан с поисками современного театра (молодежного в том числе) в области художественно-выразительных средств или художественного языка искусства. Реализуется этот творческий поиск в оригинальных трактовках и интерпретациях текста, неоднозначных метафорических

построениях мизансцен, пластических, световых, цветовых решениях спектакля. Современный спектакль может быть и зрелищным, и концептуальным. Но в любом случае художественный язык искусства должен быть понятен и интересен потребителю (зрителю). Соответственно, если театр рассчитывает на понимание, он должен воспитывать это понимание.

Размышляя о современной ситуации в театре для детей, следует отметить следующее. Проблема воспитания театром выходит далеко за рамки собственно детского театра. Она относится к сфере художественного воспитания и образования, в которой представлены театры для детей и молодежи, детское любительское творчество с огромным количеством школьных театров и студий. Наконец, это школы, которые проводят воспитательно-образовательную работу, в области театра.

Повторим, что воспитание театральной культуры школьников является проблемой не только педагогической. Возможно, определив круг социальных институтов, которые занимаются формированием зрительской культуры детей и молодежи: семья, школа, театр, мы сможем осуществить этот процесс.

#### **Литература**

1. Банасюкевич А. «Радуга»: национальные мифы и новая реальность. – эл.ресурс: [ruj.spb.ru/blog/raduga/](http://ruj.spb.ru/blog/raduga/).
2. Брянцев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневник. Письма. – М.: ВТО. - С. 126.
3. Дадамян Г.Г. Новый поворот, или Культура моего поколения. – Спб.: Балтийские сезоны, 2010.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика.// 2-е издание. – М.: Наука, 2003. /Эл. Ресурс – [edu-f-c.pdf](#).
5. Круглый стол «Для чего театру Педагог?» - Искусство и образование, 2005, № 1. – С. 86 – 115.

6. Михайлова А.Я. Ребенок в мире театра. - М.: 2004.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
8. Некрасова Л.М. Театр и школа: опять и перспективы сотрудничества. // Научный поиск, № 4.1. – 2015. – с. 37-39.
9. Современный театр для детей: диалог театра и школы. // Материалы театрально-педагогического Форума 9-11 сентября 2008. – Самара, 2008.
10. Театр и школа: Сб. статей. - Вып. 7. - М.: ВТО и НИИ ХВ, 1976. - Вып. 8. - М.: ВТО и НИИ ХВ, 1980.
11. Театр, школа, жизнь (Театр и школа): Сб. статей. - Вып. 9. - М.: ВТО и НИИ ХВ, 1986.
12. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство в жизни молодых поколений России: достигнутые эффекты, упущенные возможности и сохраняющиеся надежды. – Спб.: АЛЕТЕЙЯ, 2005.

**Комлева Вероника Викторовна**  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
лаборатории интеграции искусств,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ В ПРОГРАММУ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Театральные занятия для детей дошкольного возраста должны быть организованы с включением основных образовательных областей и с использованием художественно-продуктивных видов подвижной деятельности, направленных на развитие воображения. Дошкольный период является ведущим в становлении данной психической функции. Об этом пишут в своих исследованиях Н.Н. Поддъяков, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко.

Управлять развитием воображения дошкольников можно и через участие детей в выстраивании совместного с взрослым учебного маршрута в рамках данной конкретной темы, на что указывают В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, О.М. Дьяченко. Это в полной мере реализуется в рамках теории и практики эстетического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях. Но на практике реализуется на основе общепринятых занятий за партами или столами по модели: «педагог — устное сообщение через информационный бумажный или видеоноситель — ребёнок». Общепринятая система тестирования детей дошкольного возраста «вопрос — ответ» не

интересна и не всегда понятна детям, потому что содержит малую степень культурного освоения и почти не содержит культуротворчества, а значит, не может быть основой формирования продуктивного воображения.

Развитие дошкольников в современной поликультурной среде должно стать динамичным управляемым процессом освоения ребёнком образовательных областей, которые включают основные навыки социокультурной коммуникации, физическое, патриотическое и культуротворческое развитие.

Культуротворческое развитие направлено на максимальное формирование у ребёнка ценностных эстетических, художественных ориентаций и уважения к культурным традициям своего народа и наших соседей. Процесс должен быть построен с учётом многоступенчатого развития ребёнка младшего, среднего и старшего дошкольного возраста и интегрирования образовательных областей в соответствии с адекватной формой транслирования. В дошкольных образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования необходимо задействовать все педагогические возможности разных видов искусства с ведущей и объединяющей ролью театра. Необходимо использовать комплексный подход в обучении дошкольников на основе совместной согласованной творческой и художественно-продуктивной деятельности педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Искусство расширяет педагогические возможности, увеличивает дидактический потенциал образовательного материала, усовершенствует структуру и методы обучения дошкольников, которые

являются заложниками раннего обучения традиционными методами, используемыми в начальной школе.

Театральные технологии помогут в многоступенчатой трансляции образовательных областей детям дошкольного возраста, начатые в младшем возрасте, продолжаемые в старшем и далее хорошо осваиваемые детьми и в школе.

Социокультурный и творческий опыт, практически приобретённый на занятиях театром, это коллективный опыт. В дальнейшем опыт используется детьми в различных игровых ситуациях.

Игровые театрализованные приёмы — это возможность для педагога сделать интересным образовательный процесс для детей дошкольного среднего возраста. Занятия театром - это возможность объединения и проведения коллективных обучающих занятий для детей разного дошкольного возраста, объединённых в общие группы, когда уровень накопленного образовательного опыта и качество навыков у детей различен.

На занятиях театром и при создании общего творческого продукта, такого как театрализованное представление, флеш-моб, театрализованное иллюстрирование, педагогу необходимо разработать и датировать тематику и произвести интерпретацию образов мирового искусства в соответствии с уровнем развития дошкольников. Основным принципом интеграции образовательных областей является использование субъект – субъективного, интерактивного, холистического, фасилитарного подходов в программах воспитания и развития дошкольников.

Господствующая форма обучения, основанная на субъективно-объективных отношениях – опирается на приоритет взрослого. Не



всегда предполагает равноправие и взаимодействие педагога и дошкольника.

Субъект-субъективный подход помогает:

повышать мотивацию к обучению, активизирует обучение, выстраивает субъект-объективные отношения в системе человек-природа, содействует проявлению личностных качеств и творческих способностей у дошкольника.

Интерактивный подход основан на эффективной обратной связи в системе педагог – дошкольник и дошкольник – дошкольник, основан на оптимизации образовательной среды.

Интерактивное обучение рассматривал Д. Н. Кавтарадзе и охарактеризовал его как обучение, погружённое в общение.

К интерактивным видам деятельности относятся игровые технологии, инсценировки, драматизации, моделирующие ситуации, которые проявляются в процессе возникновения и решения социально-экологических задач. Такой подход помогает ребёнку: глубоко понимать образовательный материал, развивать навыки коллективного и комплексного решения проблем, развивать навыки групповой работы, развивать эмоциональное, творческое восприятие через навыки общения, театрализацию, имитационные игры, драматизацию.

Холистический подход. В основе этого подхода – развитие и учёт рационального и эмоционального типов познавательной деятельности.

Соединение теории и практических действий приводит к сбалансированной работе левого и правого полушария головного мозга, отвечающих за рациональный и эмоциональный тип познавательной деятельности. Этот подход помогает: гармонизировать развитие личности и общение ребёнка с природой, содействовать целостному

пониманию картины мира дошкольником, восприятию и осознанию детьми здорового образа жизни и современных экологических проблем.

Фасилитарный подход. «Фасилитация» в образовательном контексте обозначает «создание благоприятных условий». Создание игровой среды, оптимальной для решения образовательных задач на основе сотрудничества преподавателей, детей и семьи. Этот подход создан на основе гуманистических идей американским учёным К. Роджерсом. Этот метод помогает: улучшить атмосферу доверия и сотрудничества в принятии решений, изменить мотивацию учёбы, изменить методологические и личностные установки в обучении. Основные характеристики указывают на необходимость изменения подходов в обучении, которые помогут наладить неформальный контакт семьи и образовательного учреждения и определить:

1. Основные установки отношения семьи к искусству.
2. Методические рекомендации по разработке программы совместной научно-проектной исследовательской деятельности (семья и ДООУ, семья и школа, совместный «музейный туризм»), как необходимое дополнение к программам художественно-эстетического цикла дополнительного образования дошкольников и школьников.
3. Область интересов семьи и желание творческого сотрудничества в проектах образовательного учреждения.
4. Место семьи в культуре и социуме малой родины, народа и страны. Коллективное творчество семьи и МОУ или ДООУ – одно из условий творческой активности детей и взрослых, развивающих неформальное взаимодействие семьи и

школы и один из способов привлечения семьи к диалогу с МОУ.

5. Возможность участия в театрализованных событиях МОУ как возможность общения на языке искусства и повышения собственных творческих возможностей.
6. Желание и готовность семьи к творческим проектам, что становится одним из показателей уровня культурной шкалы и образовательного уровня семьи.
7. Творческое равенство семьи и школы, ребёнка и взрослого.
8. Формирование индивидуального подхода в решении социальных и воспитательных проблем с ребёнком с помощью искусства и создания артпродукта.
9. Эмоциональную творческую деятельность занятия театром, как способ увидеть ребёнка со стороны, возможности поиска новых отношений между педагогическим коллективом, семьёй и ребёнком.
10. Возможность коллективного аналитического восприятия семьёй произведений искусства с последующим анализом в исследовательской деятельности «музейного туризма».

Опыт и результаты внедрения научного исследования показали необходимость комбинирования различных подходов и методов интеграции образовательных областей в программу развития и воспитания дошкольников. Основным базисом является синтез искусств. Театральные технологии являются основным способом трансляции и решением образовательных развивающих и воспитательных задач дошкольного образования. Результаты внедрения показали, что различные интегративные подходы обучения обеспечивают максимально комфортное решение комплекса

социальных задач, формированию у детей дошкольного возраста учебной мотивации и развития чувства эстетического отношения к окружающему миру и воспитанию патриотизма. Область применения: интегративные технологии и принципы внедрения образовательных областей в программу развития детей используются в базовом и дополнительном образовании в дошкольных и муниципальных образовательных учреждениях.

Область применения: интегративное моделирование занятий предусматривает активное включение различных видов театральных игр и игровых методов обучения. Тематика игр направлена на развитие внимания, памяти, воображения, на знакомство с культурой и традициями различных народов. Это помогает формировать личностное, целостное, эстетическое отношение к искусству, творчески развивать и бережно относиться к природе, формировать у дошкольника отношение к окружающей действительности. Так происходит социальное и патриотическое воспитание ребёнка. Включение активных элементов подвижной игровой среды развивает его физически и знакомит дошкольника со здоровым образом жизни

В результате исследования были определены принципы и технологии интеграции образовательных областей в программы воспитания и развития дошкольников. Процесс интеграции образовательных областей сложный структурно выстроенный процесс, направленный на комплексное обучение дошкольников в игровой среде для формирования единой картины мира в сознании дошкольника; обучения детей умению рассматривать любые явления с разных позиций; развития умения применять познания из различных областей в решении конкретной творческой задачи. Основным принципом интеграции образовательных областей в программы

развития и воспитания дошкольников является выстраивание внутренних связей между развивающими дисциплинами с объединяющей шкалой художественного, творческого, социального, патриотического и физического развития ребёнка и его эмоциональным восприятием. Принцип взаимодействия базового и дополнительного художественного образования дошкольников подразумевает комплексное использование субъект – субъективного, интерактивного, холистического, фасилитарного подходов в обучении. Интегративное обучение в силу возраста ребёнка возможно только в игровой интерактивной форме с изменением господствующей формы обучения, основанной на субъективно-объективных отношениях на субъект-субъективные. Интерактивный подход основан на эффективной обратной связи в системе педагог – дошкольник и дошкольник – дошкольник. Интерактивное обучение рассматривал Д. Н. Кавтарадзе и охарактеризовал его как обучение, погружённое в общение. К интерактивным видам деятельности относятся игровые задания, инсценировки, драматизации, моделирующие ситуации, которые появляются в процессе возникновения и решения социально-экологических задач. Рассматривание и оценка явлений с разных позиций ребёнком дошкольником, развитие умения применять полученные знания из различных областей в решении конкретных творческих задач, формирование способности самостоятельно проводить творческую поисковую деятельность возможно только при развитии эмоционально чувственной сферы детей и рефрени эмоционально образных переживаний. Интегрирование образовательных областей в программы развития и воспитания дошкольников предполагает целевое, комплексное создание арт проектов, творческих циклов,

образовательных туристических путешествий. Крупные и малые формы творческого иллюстрирования, коллективная поисковая деятельность, создание театральных форм от проекта до конечного творческого продукта являются способами долгосрочного эмоционального закрепления ребёнком знаний, полученных в различных образовательных областях. Это один из способов наладить неформальный контакт семьи и образовательного учреждения.

Опыт и результаты внедрения научного исследования показали необходимость комбинирования различных подходов и методов интеграции образовательных областей программы развития и воспитания дошкольников. Основой интегрирования является синтез искусств. Театральные технологии могут служить основным способом трансляции и решением образовательных развивающих и воспитательных задач дошкольного образования. Результаты внедрения показали, что различные интегративные подходы обучения обеспечивают максимально комфортное решение комплекса социальных задач, формированию у детей дошкольного возраста учебной мотивации и развития чувства эстетического отношения к окружающему миру и воспитанию патриотизма.

Область применения: интегративные технологии и принципы комплексного внедрения образовательных областей в программу развития и воспитания детей используются в базовом и дополнительном образовании в дошкольных и муниципальных образовательных учреждениях.

Область применения: интегративное моделирование занятий предусматривает активное включение различных видов театральных игр и игровых методов обучения. Тематика игр направлена на развитие внимания, памяти, воображения, на знакомство с культурой и

традициями различных народов. Интегрирование образовательных областей в программы воспитания помогает формировать личностное, целостное, эстетическое отношение к искусству, творчески развивать и бережно относиться к природе, формировать у дошкольника отношение к окружающей действительности. Таким способом происходит социальное и патриотическое воспитание ребёнка. Включение активных элементов подвижной игровой среды развивает его физически и знакомит дошкольника со здоровым образом жизни.

#### **Литература**

1. Венгер Л.А. Золотые страницы педагогики и психологии. – М., 1997.
2. Воробьёва Л. Встреча с чудом. Память культуры. — М., 1985.
3. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем возрасте. – М., 1973. – Гл.4.
4. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
5. Кудрявцев В.Г. Преданность родной земле. – Художник, 1991 - №1
6. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Дубна, 1997.
7. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольников. – М., 1984.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности. – М., 1994.

**Жихарев Петр Сергеевич**

аспирант,

Федеральное государственное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ ПРИ РАБОТЕ НАД СПЕКТАКЛЕМ В ДЕТСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Создание спектакля в детском театральном коллективе – весьма сложный и многоэтапный процесс, и цена ошибки на каждом этапе этой работы гораздо выше, нежели в профессиональном театре, так как модели поведения и принятия решений остаются с детьми порою на всю жизнь.

Одним из самых сложных этапов педагогической работы в детских театральном коллективах является момент распределения режиссером-педагогом ролей в спектакле. Если допустить определенную долю несправедливости по отношению к ребенку, или оставить его вообще без роли, существует риск серьезной психологической травмы, последствия которой довольно трудно, а иногда и невозможно свести на нет. Режиссеру-педагогу далеко не всегда удается найти драматургический материал, который расходился бы идеально на всех участников спектакля в одном составе, и соответствовал их возможностям. В большинстве случаев приходится делать распределение ролей с составами, а затем отбирать исполнителей, снимая с ролей детей-исполнителей, которые не справляются с ролью или нарушают дисциплину. Изучая этот вопрос в детском любительском театре и в высших театральном учебных



заведениях, мы определили несколько различных подходов, диаметрально противоположных, однако, каждый из них имеет право на существование.

Рассмотрим первый вариант. В коллективе с несколькими педагогами, работающими одновременно над отрывками (спектаклями), педагоги сами выбирают отрывки еще до начала семестра (рабочего периода), утверждают названия у художественного руководителя и готовят распределение студийцев, предлагая на каждую роль двух исполнителей. Затем вновь собираются вместе с художественным руководителем и, увидев распределение своих коллег, выбирают на каждую роль уже по одному человеку для равномерного распределения ролей среди участников коллектива.

Во втором варианте педагоги выбирают отрывки (спектакли), утверждают названия, готовят распределение по два состава на роль, согласовывают с художественным руководителем и начинают семестр (рабочий период), работая с разными составами. Впоследствии педагоги, совещаясь между собой, выбирают студентов, которые успешнее справляются с ролью и выпускают отрывки (спектакли), сыгранные уже одним составом.

Третий вариант. Педагоги вместе с художественным руководителем выбирают узкую тему семестра (рабочего периода) и предлагают студийцам принести на первые занятия свои заявки на отрывки и роли. Педагоги смотрят заявки и с наиболее удачными вариантами начинают работать, ставя студийцев на роли уже во время семестра (рабочего периода). Эта система позволяет безболезненно менять распределение ролей прямо по ходу учебного процесса. Если какой-то студиец «не тянет» или кто-то остался без ролей, можно оставлять работу над некоторыми заявками, а какие-то из них

вспоминать и репетировать.

Вполне возможно, что вариантов распределения ролей в отрывках (спектаклях) гораздо больше, но мы считаем предельно важным в каждом коллективе всей команде педагогов придерживаться одной системы, чтобы максимально использовать учебное время, и не создавать в глазах студийцев «методологической неразберихи».

Далее рассмотрим необходимость методологически верно работать в любительском театре над самой постановкой отрывка (спектакля), чтобы не вызвать опасного в возрасте юных актеров сопряжения «Я-персонаж». В этом помогает методика разделения работы над ролью на три последовательных этапа.

Первый этап: набор обстоятельств. На этом этапе разбирается вся фактографическая информация, узнается все про эпоху, автора, произведение, предлагаемые обстоятельства роли. На этом этапе работы приглашаются консультанты, театроведы, или же, если такое возможно, живые свидетели событий. На этом этапе решается, какие костюмы будут использованы в работе, появляется сценографическое решение, музыкальное оформление, начинают готовиться танцевальные номера. Если работа идет уже над конкретной сценой, то здесь решается, чем конкретно персонажи занимаются в этой сцене, кто чего добивается по сюжету, кто кому кем приходится, и кто к кому как относится. На этом этапе работы очень важны трудолюбие и внимание, ведь студийцам приходится многое прочитать, узнать, и сложить в голове единую картинку из разрозненных знаний.

Второй этап мы называем "коридор задач". Это очень важный этап, потому что именно здесь происходит встреча образа и артиста («Я - персонаж»). Студийцы довольно часто пытаются понять, кого же они все-таки должны играть - себя в предлагаемых обстоятельствах, или же

не себя, а персонаж. В классической театральной школе артист играет себя, но не в предлагаемых обстоятельствах персонажа, а в его логике и поступках. Юный актер в обстоятельствах персонажа повел бы себя не так, как персонаж. Например, предлагаемые обстоятельства у персонажа таковы, что ему нужно будет либо решиться на подлость и, возможно, получить доходное место, либо же поступить честно и остаться бедным, да еще, возможно и жену потерять. Из предлагаемых обстоятельств мы знаем, что он в результате решится на подлость. Если юный актер, обладая этой информацией, начнет играть себя, он искренне будет думать, что он бы на месте персонажа поступил честно. Он не ассоциирует себя с персонажем и играет подлый поступок "вообще". Задача педагога "вытащить" из ребенка его собственные личностные пристройки и выразительные средства, а не пристройки и выразительные средства "вообще". Станиславский, как известно, предлагал оправдывать своего героя в любых его поступках, тогда можно будет сыграть себя в предлагаемых обстоятельствах, ведь подсознание не будет мешать ассоциировать себя с персонажем. Однако, на практике такой метод далеко не всегда эффективен в учебном процессе с актерами-детьми. Дети не обладают багажом жизненного опыта взрослых актеров, поэтому им трудно понять многие поступки драматических героев, а значит искренне простить и оправдать. Без искреннего же оправдания метод не работает. Именно поэтому на втором этапе работы над ролью, ребенку предлагается все ещё не ассоциировать себя с персонажем. Разбирается логика поступков и задач персонажа, и уже только схема его воздействий и пристроек, выбранная умозрительно, присваивается ребенком и проверяется педагогом на третьем этапе. Когда этот «коридор задач» по второму этапу определен, ребенку предлагается забыть предлагаемые

обстоятельства, а помнить и принимать к действию только эту схему. Таким образом, мы уводим подсознание от определения поступков на уровне «хорошо - плохо» и переводим в определение поступков на уровне «надо – не надо». В сценическом образе в результате возникает логика от персонажа, а пристройки будут индивидуальные от конкретного ребенка.

Третий этап: «Свобода существования». На этом этапе студийцы уже выходят на площадку. Здесь очень важна свобода существования ребенка. Для того, что бы творить «здесь и сейчас» ребенку-артисту нужно не бояться текста, пространства, партнера, зала, педагога и всего, что может мешать ему играть. Некоторые педагоги достигают этой свободы через этюдный период, в котором дети освобождаются от боязни партнера, привыкая существовать вместе на сцене, и нащупывают основу отношений между персонажами, а потом уже легко входят в постановочную форму спектакля. Другие педагоги достигают свободы существования через частое повторение читок, в результате чего текст не отвлекает студийца от проб сыграть что-либо помимо текста. В этом случае выгородка придумывается в начале работы, таким образом, внешняя форма отрывка довольно быстро приближается к результатному, а потом уже артисты обживают эту форму.

Работа по созданию спектакля – творческий процесс, и абсолютно органично вписать его в определенные рамки не возможно. Вряд ли у кого-то получится создать спектакль в детском театральном коллективе в четкой последовательности строго поэтапно, однако даже само понимание, на каком этапе работы студийцы находятся сейчас, и к какому они возвращаются, если возникает такая необходимость, на наш взгляд довольно сильно увеличивает «коэффициент полезного

действия» этого творческого процесса.

### Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. //Хрестоматия. Психология развития. –С.-Пб: Питер, 2001.
2. Искусствознание и психология художественного творчества. - М.: Издательство “Наука”, 1988.
3. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. – М.: Искусство, 1982.
4. Кузин А.С. Театральная школа: современные смыслы. – Ярославль, 2013.
5. Некрасова Л.М. Театральная педагогика: становление и развитие. // Научные школы в педагогике искусства. – М.: ИХО РАО, 2008. – С. 143-150.
6. Некрасова Л.М. Художественно-педагогические проблемы руководителей детских театральных объединений: сборник научных статей. // Материалы III Всероссийского научно-практического семинара 31 марта 2016. –М.: ФГБНУ ИХО и К РАО, 2016. – С. 122-126.
7. Новицкая Л.П. Тренинг и муштра. Элементы психотехники актерского мастерства. – Электронный ресурс: [www.biblioteka.teatr-obraz.ru](http://www.biblioteka.teatr-obraz.ru)
8. Практическая психология образования. - Под ред. И.В.Дубровиной: М.: ТЦ “Сфера”, 2000. - 528 с.
9. Рубина Ю.И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью. М., “Просвещение”, 1974.
- 10.Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание. – М.: ИХО РАО, 2011.
- 11.Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. - М., 1953.

**Семенова Елена Александровна**

кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

**КАРНАВАЛ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФОРМА  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ:  
ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

*«...Если убьёшь всех моих демонов, с ними погибнут и все мои ангелы».*

**Т. Уильямс**

В русской общине мир молодежи обозначался словом «игра», о чем свидетельствуют на сегодняшний день ставшие уже классическими труды по этнографии Т.А. Бернштам «Молодежь в обрядовой жизни русской общины 19-начала 20 века»[1], и Л. Ивлевой «Дотеатрально-игровой язык русского фольклора»[3,4]. Русская община очень тонко чувствовала сензитивность молодежного возраста к карнавальным, комическим проявлениям и потому выстраивала целый лабиринт игр, которые наименее болезненно подводили молодых людей (девушек и парней) к свадьбе, в игровой форме.

Т.А. Бернштам пишет: «...итак, община разумно понимала признаки и свойства возраста молодежи: ей была предоставлена возможность в течение игры – перехода – выплескивать избыток жизненной энергии, проявлять агрессивные (разрушительные) наклонности, пробовать брачные силы – словом, дозреть и избыть свою биологическую и социальную неопределенность. Это рациональный ход освящался мифолого-религиозным сознанием, создавшим систему ритуального регулирования образа жизни и возрастные процессов[1, С.247-248].

У молодежи псевдоагрессия часто переходит в подлинную, или же сама игровая агрессия со стороны выглядит как подлинная жестокость. Об этом знала русская община, и потому предусмотрительно планировала в календаре соответственные игры для молодежи, в которых были запланированы даже такие формы хулиганства как воровство, драки, щупанье, поцелуи, задирание подолов девок, и т.д.

Так, Т.А. Бернштам описывает, что, **допускалось и даже предписывалось воровство молодежи на святки**, так как молодежь и олицетворяла «нечисть», а потому «**допускала крайние формы поведения: воровство, хулиганство**, (разваливали поленцы, ломали ворота, заваливали дворы и улицу хламом, сваливали грязь и печные трубы и т.п.), драки со взрослыми... Был случай, когда подвернулся отец одного из нападавших. Сын кланяется отцу в ноги со словами «прости меня, грешного» и дает затрещину, за ним и все остальные отвечивают по удару...»[1,С.247].

Автор отмечает, что святочная посиделка становилась центром всеобщего антимира, а не только молодежи. Таким образом, на святках осуществлялась передача межпоколенной карнавальной преемственности. Не запрещалось молодежи в святки заниматься воровством: «воровством занимались и девушки, и парни: первые крали хлеб, пироги, яйца, муку и солод для пива, дрова и лен, вторые - овощи, масло, кур и другие продукты»[1, С. 239].

Материалы этнографии свидетельствуют о том, что молодежь представляла собой некую половозрастную группу, которая относилась к лиминальной группе: и не дети и не взрослые. Уместно вспомнить книгу Ж. Бодрийяра «Символический обмен и смерть», в которой описывается сходство статуса детей и покойников в первобытных обществах, в которых новорожденных считали мертвыми, потому,

что в них еще не вселилась душа покойника, а покойника считали еще не родившимся, потому, что из него еще не улетела душа.

Ж. Бодрийяр проводит аналогию между дураками, шутами, бандитами, героями, преступниками и мертвецами и деревенскими дурачками: «у первобытных людей «преступник» не является низшим существом», ненормальным и безответственным. С его помощью, как и с помощью «безумца» и «больного», действует ряд символических механизмов; ...Дурак, шут, бандит, герой и другие персонажи каждый по-своему играли в первобытных обществах одну и ту же роль символического фермента. Общество строилось на их отличности. Первоначально эту роль играли все мертвые...как крестьянская община поступает с деревенскими дурачками, делая его ритуальным предметом насмешек»[2, С. 298].

Эта функция «символического фермента» которую брали на себя преступники, мертвые, шуты, дураки, больные, безумцы очень перекликается с той, которую выполняла молодежь в русской общине. Т.А. Бернштам считает, что «в силу народного представления о стихийно-природных, полудиких свойствах молодежного возраста ему приписывалась более тесная связь с темными «нечистыми силами». Показательны в этом отношении основные места пребывания молодежи в течение года, по верованиям, связанные с обитанием различных сверхъестественных существ - вне *деревни* (*у реки, в лесу, на выгонах*), а также в амбарах, банях и т.п. На Севере зажиточные крестьяне отказывались пустить к себе в дом даже праздничную беседу. Чтобы не завелась «нечисть». Ряд названий широкоизвестных в России хороводных фигур говорит о символике очерчиваемого молодежью пространства для своих игр, аналогично пастбищному огораживанию скота: *изгородь, кося, огорода, плетень*» [1, С.246].



В средневековой Европе было распространенным среди молодежи предаваться любви на могилах предков. Прямое отношение молодежь в русской традиционной культуре имела к феномену ряженья, который также относился к миру потустороннему, миру мертвых. Примеры игр молодежи с натуральным покойником широко описаны в монографии С. Лащенко «Заклятие смехом». Также игры с натуральным и «игровым покойником» приводятся в работах Л. Ивлевой.

Для исследовательницы особый интерес представляли пограничные «случаи, обнаруживающие вероятность двойной природы фольклорных явлений. ...среди них - и уникальная игра с настоящим покойником, зафиксированная наряду с игрой в ряженого покойника, для которой известна вместе с тем и форма игры с чучелом покойника»[3, С.54].

Л. Ивлева, в свою очередь, отмечает, что в стариков на святках рядились всегда молодые. Юношеское хулиганство генетически связано с народной «смеховой» культурой. Так, например, хулиганские игры молодежи с покойником во время трех дней пребывания умершего в хате, описанные в этнографическом исследовании С. Лащенко на украинском фольклорном материале свидетельствуют о том, что молодежь с детства являлась включенной в такие ритуалы как похороны, поминки, свадьбы, рождение, колядки, ритуалы, связанные с пограничными зонами, когда воотчию в схватку за душу человеческую вступают бес и ангел. И именно, будучи включенной во все эти телесные ритуалы, видя жизнь и смерть так близко, молодежь выплескивала свою агрессию, страх. Возможно, образ жизни славянской общины имел на молодежь терапевтическое воздействие именно в том, что показывал жизнь и смерть во всей ее телесности так близко. Феномен пограничных состояний игровой эротической

истерии у украинской молодежи 19 столетия во время похорон описанные С. Лащенко, по нашему мнению, заслуживают самого серьезного внимания и дальнейшего изучения.

Т.А. Бернштам отмечает, что если в русской общине умирал кто-то из молодых, то в последний путь (вынос тела, вплоть до опускания его в могилу) его сопровождали люди его возраста. На ранних стадиях развития в архаических обществах, племенах молодежь играла роль проводника между миром живых и миром мертвых [2]. Она могла общаться с духами умерших родственников (святки), она вступала в телесный контакт с покойником во время игр, пока умерший находится три дня в избе.

С. Лащенко приводит записи описания данного феномена: «возле мертвого забавляются. Играют и возле умершего ребенка как возле взрослого. Играет челядь: молодежь, парни, девушки, молодые хозяева, молодки. ... И всё это устраивается на глазах родных, которые, однако, и запротестовать не могут, потому что не могут нарушать обычай. Родные не только не протестовали против подобного обращения с умершим, но даже иногда сами принимали участие в «забавах»,...[6]. С. Лащенко пишет: «...вместе с мертвым телом в центр внимания окружающих неизменно выдвигался еще **один Герой**, который выполнял роль некой единой **«провоцирующей функции»**, ...Героя постоянно били и дергали, кололи и теребили; побуждали к перемещениям, а любая реакция его изнемогающего тела (выраженная в мимике ли, телодвижениях ли, изменениях голоса, состоянии тела, видимых увечьях) провоцировала возникновение оглушительного смеха, побуждая к продолжению действий[6].

Эта забава связана с природой трикстерства, с природой пародийного двойника-дублера. С.А. Троицкий считает, что «Трикстер

- это «выход в ничто, принадлежа к миру живых и миру мртвых. «Поэтому называть его антигероем не совсем правильно. Антигероизм - это всего лишь одно из проявлений трикстера, но также он является нам и как культурный герой. Переходность фигуры трикстера подтверждается всей культурной традицией»[7,с.49].

По мнению С.А. Троицкого Трикстер – не совсем клоун:«Многие исследователи, предполагая четкое противопоставление в архаике героя и «антигероя», мира и «антимира», относит трикстера к шутам или клоунам, хоть и божественным, но все же шутам (клоунам). Однако налицо описание некоего медиатора между двумя мирами (шаман – олицетворение трикстера). «В культуре индейцев Паэбло известен клоун носса. На церемонии Теуа этот придворный шут и посредник между миром людей и миром духов обеспечивал защиту от врагов племени. Надевая священную маску косса выполняет обязанности, связанные с безопасностью племени, и, в т о же время, развлекает его, исполняя пантомиму и устраивая[7,с.49], грубые игры[7,с.50].. Все эти описания трикстера очень напоминают ту символическую функцию, которую выполняло ряженье в русской общине. А ряженье неразрывно было связано с молодежью.

Возможно, во многом поэтому карнавальный архетип личности близок современной молодежи. Не случайно сегодня она идентифицирует себя с архетипами трикстера, клоуна, шута, дурка, простака.

Так сегодня вокруг уличного огненного театра возникает новая молодежная субкультура. В связи с этим в нашем исследовании возник образ Клоуна, уличного «дотеатрального актера», как архетип молодежной субкультуры. Это некая пред эстетическая начальная категориальная ступень мышления, в которой содержатся в зачатках

все ростки сознаний художественных и нехудожественных. Личность как минимум двое. Внутренняя сущность, с которой мы в постоянном диалоге - и есть феномен Клоуна, который и есть наш виртуальный Клоун, который проецирует наше будущее, невидимое никому кроме нас до определенного момента, видимо оно только мне и ему (точнее нам двоим), так, другими словами находясь внутри нашего с ним дружеского союза мы движемся по смутному пути жизни, и видим впереди то, что никому кроме нас не видно – наше призвание. Клоун и есть проводник в пространство карнавальной культуры на принципах диалектического поведения.

Другими словами, в основе данного исследования заложена идея о том, что все базовые компоненты творческой личности и индивидуальности мы находим в личности клоуна, шута, и достигают они своего органического слияния и высшего развития в специфических видах карнавальной активности, и на определенном возрастном этапе. Уникальность личности, ее единичность в ее двоичности, - индивидуальности ее карнавального мировосприятия, мирочувствования.

Исходя из этого положения, творческую личность (или Карнавальную) невозможно разгадать, руководствуясь только категориями логики, здравого смысла, серьезности. Личность, скорее, можно понять по ее противоречиям с самой собой, иррациональным состояниям, болезням, проявляемым чувствам комического, смешного, трагического, абсурдного, мечтам, иллюзиям, надеждам, фантазиям, грезам, даже по кривляниям, ужимкам, пародированиям, алогичному поведению, шалостям, привычкам, чудачествам, капризам, недоразумениям, гневу, заблуждениям, глупостям, явным ошибкам, наивным вопросам и др.

Если раньше обрядовая жизнь русской общины была своего рода официальным карнавальным институтом молодежи, то на сегодняшний день такого института нет. На уровне неофициального карнавального института (субкультуры) сегодня можно выделить общинное сознание актеров уличного театра, клоунов, где сохраняются формы общинного сознания, предполагающие совместное карнавально-игровое бытование в искусстве и жизни. Современная молодежь тоскует по общинным игровым формам бытия. . Яркое об этом заявил пример уличного огневого Театра-Экс (под руководством Юрия Берладина), театр, который на протяжении 15 лет, стремился жить общиной, в которой та девиантная молодежь, что была изначально основой труппы, смогла свою агрессию, жестокость, ненужность сублимировать в работу с огненной стихией, превратив огонь в искусство. Поэтому очень важно привлечь внимание к уникальному феномену идентификации современной студенческой молодежи сферы искусства с такими архетипами карнавальной культуры как «шуты, дураки, трикстеры».

#### **Литература**

- 1.Бернштам Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины 19-начала 20 века - Л.: Наука,1988.
- 2.Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть - М.: Добросвет, 2000.
- 3.Ивлева Л. Дотеатрально-игровой язык русского фольклора СПб.: Дмитрий Буланин, 1998.
- 4.Ивлева Л. Ряженье в русской традиционной культуре, Петербург,1994.
- 5.Козинцев А.Г. Смеховая культура: ранние этапы, Вестник РГНФ, 2005 Вып 4, С. 16-27.
- 6.Лашенко С. Заклятие смехом. Опыт истолкования языческих ритуальных традиций восточных славян, М.: Ладомир, 2006.
7. Троицкий С. А. Социальная природа смеха, канд.дис. СПб,2006,173с.

**Креницына Анастасия Вячеславовна**  
кандидат педагогических наук, детский психолог,  
старший научный сотрудник,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Пробуждение творческой жизненной энергии человека является частью психотерапевтического процесса. Таким образом, творчество и терапия частично совпадают: то, что является творческим, зачастую оказывается терапевтическим, то, что терапевтично, часто представляет собой творческий процесс[11].*

***Н.Роджерс***

В настоящее время актуальным направлением в образовательной практике является сотрудничество психологов и учителей разных направлений в рамках общеобразовательной школы. В связи с процессами, происходящими в современной школе, всё большую роль начинает играть внедрение психологической службы учреждения во все процессы и мероприятия. Уроки искусства являются одними из наиболее подходящих для такого взаимодействия. Уроки искусства по своей сути психологичны, поэтому совместная работа психологической службы на уроках искусства является подходящей по форме и содержанию, экологичной и продуктивной для развития личности учащихся.

«Сопровождать», по С.И. Ожегову - означает «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [5]. Можно с этим согласиться: психолог «присутствует рядом» с уроками искусства в школе, и может в некоторой мере направлять педагога и детей.

Понятие «сопровождение» в классическом варианте трактуется Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [8].

Формирование системы психологического сопровождения педагогики искусства в школе позволяет разрешить ряд противоречий:

1 - между потребностью школы в целостном становлении психологической поддержки творческого развития в течение всего образования по ФГОС и разрозненностью разработок на данную тему;

2 - между готовностью детей к творческому и личностному развитию на уроках искусства и незначительным включением психологической службы в данный процесс.

Такая совместная деятельность является взаимовыгодной и для психолога, и для учителя, а также может разрешить указанные противоречия, если соблюдено общее направление такой деятельности – гармоничное развитие личности учащегося.

Поэтому важным принципом для функционирования данного процесса является создание модели психологической службы в образовательном учреждении, действующей во всех аспектах – обучении, воспитании, развитии личности учащихся. Школе необходима расширенная медико-психолого-логопедическая служба, в состав которой должны входить научные работники, арт-терапевты, дефектологи и психологи. Важным является посещение уроков и

консультирование учителей, по возможности - введение занятий по психологии в учебный план.

По мнению М.Р. Битяновой, сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [1]. В рамках сопровождения могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе преподавания предметной области «Искусство». С первых минут нахождения ученика на уроке, психолог в сотрудничестве с учителем (конфиденциально) собирает информацию, что необходимо для создания условий успешного обучения и творческого развития. Для получения информации такого рода используются методы наблюдения, педагогической и психологической диагностики.

2. Создание социально-психологических условий для творческого развития личности учащихся и их успешного обучения по предмету. На основе данных диагностики психологами и педагогами искусства разрабатываются совместные индивидуальные и групповые программы развития ребенка на уроке искусства, в дополнительном образовании, на занятиях с психологом, определяются условия его успешного обучения. Это предполагает, что учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе построен с учётом индивидуальной траектории развития учеников и «школьного компонента» в расписании, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей учеников.



3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим трудности в усвоении предмета, творческом развитии, психологическом развитии.

Целью сопровождения является оптимизация процесса преподавания предметов искусства в школе за счёт включения в деятельности психологической поддержки, консультирования и просвещения.

Следующим шагом необходимо выработать самые основные задачи, которые будут решаться совместными усилиями:

1. Активное взаимодействие на уроках искусства в школе
2. Психологическое консультирование родителей
3. Психологическая работа с педагогами искусства
4. Консультационная, развивающая и коррекционная работа с учащимися

В целях решения проблем необходимо подробно рассмотреть пути реализации указанных задач.

*1. Активное взаимодействие психологии и педагогики на уроках искусства в школе (изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, литература, дополнительное образования – театр, танцевальное искусств .*

Наиболее важным направлением реализации указанной задачи является активное участие психологической службы и педагогов искусства в методической работе школы, институтов, семинарах и совещаниях на тему педагогики и психологии искусства. Тесное взаимодействие с педагогическим, административным и родительским коллективом школы (организация общих семинаров, тренингов сплочения коллектива). Значимой является и научно-методическая помощь сотрудников институтов (например, ФГБНУ ИХОиК РАО).

Также важна методическая помощь и совместное проведение программ со специалистами окружных психологических центров, имеющих договор о сотрудничестве со школой (подразделения Государственного психолого-педагогического центра).

Первым шагом этого взаимодействия является проведение психологической диагностики учащихся на уроках искусства. После этого необходимо составление психолого-педагогические заключения по итогам наблюдения на урок искусства с целью ориентации преподавательского коллектива, а также родителей (лиц, их заменяющих) в проблемах личностного и социального развития обучающихся. Диагностика проводится как в форме методик до или после урока, а также в форме наблюдения на уроках. Но интересной формой является корректная, осторожная оценка творческих продуктов учащихся (рисунков, музицирования, сочинений и других работ). Например, в рисунках, сделанных младшими школьниками в ГБОУ Школе № 121 выявились характерные для их возраста особенности, а также индивидуальные черты. Так, в рисунках детей встречались в основном элементы, говорящие об ориентации на мир взрослых, на общественное мнение (большое количество одобряющих взрослых, отметки в дневнике, награды и похвалы...). По мнению Э.Эриксона, когда детей поощряют мастерить, когда им разрешают довести дело до конца, хвалят за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость и развиваются способности к творчеству [10]. Самосознание носит социальную окраску и говорит о притязании на признание у детей. Притязание на признание выражается в том, что ребенок младшего школьного возраста в рисовании продолжает открыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям. Также в рисунках в

основном изображено ближайшее будущее или настоящее детей. Можно сказать, обычно реально ребенок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим. Далекое будущее для младшего школьника в целом абстрактно, но некоторые дети-мечтатели рисуют себя в будущем. Итогом такой арт-диагностики является не «диагноз», не чёткая оценка способностей и картины личности, а скорее ведение творческой карты учащегося и использование ее по назначению. Хотя и чисто психологическая диагностика будет большой помощью в работе с учащимися, в раскрытии их творческого потенциала. А также важно последующее составление рекомендаций по работе с детьми [3,4].

В процессе осуществления методической и диагностической работы необходимым является гармоничное сочетание арт-терапии и урока искусства. Важным моментом в этом процессе является соблюдение психологических особенностей реализации инновационных подходов на уроках. Базой является выявление психологических и психофизиологических требований к уроку искусства, создание разработок по созданию эмоционального фона учебного процесса на уроке музыки, литературы, изобразительного искусства, а также опора на личностные особенности детей. На этой основе формируются методические разработки (интер-)активных форм обучения школьников ( деловые, ролевые игры, тренинг, проектирование...) как методов развития мотивации учащихся к обучению и творчеству, а применение арт-терапевтических и арт-педагогических методик является значимым условием психологического сопровождения творческого и личностного развития. Арт-технологии в психологическом сопровождении школьников, арт-педагогическая коррекция и развитие являются важнейшим звеном

сотрудничества психологической службы и педагогов искусства в школе. Арт-терапевтическая основа урока будет способствовать развитию художественного мышления, формированию социально-символического плана восприятия [6]. А также ведёт к повышению мотивации обучения у детей за счёт ознакомления педагогов с инновационными психологическими методами и создания новых обучающих и развивающих программ.

Важным методом на уроках искусства является работа с метафорой. Метафоры на уроках искусства образуют не только «мостик» между материалом урока и материалом внутреннего мира ребенка, также они играют роль методов для самовоспитания и саморазвития. Метафоры облегчают осознание системы отношений между художественными образами и текстовой информацией урока, повышают интерес детей. Метафора, являясь важнейшим языком невербального межкультурного общения, самым значимым методом искусства, обеспечивает полноценное творческое развитие личности школьников в процессе совместной активности с учителем и психологом. Метафоры становятся связующим звеном между средами урока, учащихся и учителя, помогая в создании смысловой системы «учитель-психолог-учащиеся» [2].

Для реализации этой задачи необходимо включение таких методов работы, облегчающих процесс развития личности, как арт-терапия, игровые занятия, психодраматические техники, психологический тренинг, сказкотерапия и работа с метафорой, а также получение обратной связи.

Данные формы работы формируют у школьников следующие направления:

- развитие спонтанности и совершенствование во время урока и выполнения домашних заданий высших психических функций (внимание, память, воображение, мышление) [9];
- самопонимание и адекватная самооценка;
- учение общаться, применяя невербальные и творческие изобразительные, двигательные, музыкальные методы;
- самовыражение в искусстве, доставляя удовольствие себе и другим;
- освоение новых ролей, проявление творческих возможностей личности;
- формирование и коррекция эмоциональной сферы;
- занятие собственным творчеством и реализация способности к искусству.

## *2. Психологическое консультирование родителей.*

В процессе взаимодействия психологов и педагогов с родителями актуальным является разработка следующих компонентов:

- Психологическое и педагогическое консультирование родителей учащихся по проблемам обучения на уроке искусства и воспитания детей.
- Оказание помощи родителям в решении конкретных проблем, возникающих на уроке, в творческой деятельности.
- рекомендации по работе с детьми разных возрастов - 1- 11 классов.
- Помощь в поиске скрытого творческого потенциала ребёнка.
- Психологическая профилактика проблем субъектов образовательной среды [7].
- Психологическое просвещение родителей на собраниях и семинарах.

Примерные темы:

- «Игровая деятельность у первоклассника»,
- «Творческие способности учащихся 5 классов»,

-«Переходный возраст и творчество»,  
-«Как помочь подростку выбрать профессию»,  
-«Арт-терапевтические методы поддержки ребёнка перед экзаменами».

### *3. Психологическая работа с педагогами искусства.*

В ходе психологического просвещения психолог в сотрудничестве с педагогами искусства должен:

1. знакомить учителей искусства с основами содержания психологии искусства, возрастными и индивидуальными особенностями личности школьников;
2. популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований по развитию психологии искусства, режиссуры урока, психологического обеспечения ФГОС.
3. формировать потребность учителя в психологических знаниях, знаниях о себе, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного творческого развития.
4. вступать во взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды и способствовать тому, чтобы это взаимодействие становилось полисубъектным [2].
4. консультировать администрацию школы, учителей по проблемам обучения и воспитания детей на уроках искусства (например, по проблеме оценивания). Работать в тесном контакте с классными руководителями, социальным педагогом, логопедом, администрацией школы.
5. оказывать помощь педагогическому коллективу в решении конкретных проблем, возникающих на уроке, с конкретными учащимися.

б. выступать на педагогических советах, заседаниях методических объединений и семинарах перед учителями искусства. Примерные темы:

-«Формирование творческой личности учащихся»,

-«Арт-терапия как способ развития личности школьников»,

-«Особенности развития познавательных процессов младших школьников на уроках изобразительного искусства»,

-«Как помочь младшему школьнику овладеть своим поведением на уроке музыки. Саморегуляция»,

-«Библиотерапия и урок литературы».

#### *4.Развивающая и коррекционная работа с учащимися.*

Наиболее индивидуальным процессом в контексте такого взаимодействия является собственно работа с учениками.

Как справедливо отмечает М.Р.Битянова, развивающая работа психолога должна включать создание ситуации успеха: создание условий для осмысления ребенком себя, своих поступков и социальных отношений (этап рефлексии занятия); ситуации позитивной обратной связи и продуктивной рефлексии [1].

Эти критерии хорошо применимы в условиях развития детей на уроках искусства.

Основными направлениями работы с детьми являются следующие:

- развитие у учащихся готовности к ориентации в различных ролевых и жизненных ситуациях на уроке искусства. сопровождение стремления к творческой деятельности у школьников;
- оказание помощи школьникам в решении конкретных проблем обучения; воспитания, развития. Психологические тренинги и консультации и рекомендации для учеников 1- 11 классов;

психологические рекомендации школьникам по проблемам общения со сверстниками и учителем;

- профориентация детей (особенно в ситуации выбора творческой профессии);
- формирование у школьников важнейших психологических компетенций уроков искусства: креативности, творческой мотивации, инициативности, способности к самообразованию, эстетическим и этическим уровням развития и восприятия.

Применяемые методы: психологического консультирования и психопрофилактики; активного обучения; социально-психологического тренинга; индивидуальной и групповой профконсультации; арт-терапия как способ развития личности школьников.

Программы развивающей работы:

1) Арт-терапевтические занятия по адаптации первоклассников к школе, 2-4 классов по формированию познавательной и эмоциональной сферы.

3) Арт-терапевтические занятия со школьниками индивидуально и в мини-группе по запросу.

4) Программа профилактики конфликтов и агрессивного поведения, психологическое просвещение.

5) Открытые совместные уроки психолога и учителя искусства

6) Профилактика социальной тревожности.

7) Общешкольные мероприятия и творческие праздники.

Таким образом, успешное сотрудничество психологической службы и педагогики искусства является важнейшей базой творческого развития личности детей на уроках искусства в школе. Решение всех заявленных задач является способом достижения цели – гармоничного



творческого развития личности учащихся в условиях преподавания предметов искусства в школе.

### Литература

1. Битянова М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы. - М., 2000
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2007.
3. Грехова А.В. Педагогические возможности использования элементов арт-терапии на уроках искусства в средней школе. – Москва. – 1997.
4. Лебедева Л.Д Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – Спб., 2005.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М., 2010 г.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. -М., 1976, -304 с.
7. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной.— М., 1991.— 303 с.
8. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб.2008
9. Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в педагогике. – Москва. – 1988.
10. Эриксон Э. Детство и общество. -Спб.,1996
11. Rogers N. Creative Connection. Polo Alto Science & Behavior Books, Inc., 1993

**Пересыпкина Алла Владимировна,**  
кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой  
социально-гуманитарного образования,  
Областное государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Белгородский институт развития образования»

## **МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В научной литературе неоднократно рассматривались частные специализированные теории, анализировались результаты эмпирических исследований, раскрывающих специфику социологического подхода к проблеме художественно-эстетического развития личности. Постоянное общение человека с музыкой позволяет расширять его звуковое пространство, понимать музыкальные стили и жанры, активизировать творчество, увеличивать интеллектуальные познания, развивать коммуникативность, приобщаться к мировым культурным ценностям.

Задачи, стоящие перед школьным музыкальным образованием, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте, вносят изменения в содержание предмета «музыка» в виде прогрессивных методов воспитания, способных удовлетворить потребность личности. Это связано с тем, что формы социализации школьников обусловлены закономерностью развития общественной деятельности людей, выработки и усвоения ими социальных и индивидуальных ценностей и норм. Социальная реальность, выдвигая новые проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения, не

исключает существенность целого ряда социокультурных аспектов в школьном музыкальном образовании,

Влияние музыки на моральные качества и черты характера, душевный подъем, и принцип поведения человека заключается в ее могуществе эмоционального воздействия. Обладая способностью улучшать, смягчать нравы, делать людей выше, чище и добрее, музыка, по словам Д.Шостаковича, «поднимает человека, облагораживает его, укрепляет его достоинство, веру в свои внутренние силы, в свое большое призвание».[1; с.54]

Существующая система школьного музыкального образования, определяемая социальными условиями, оказывает огромное влияние на весь ход преобразований в обществе. Узловой составляющей образовательного процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие педагога с учеником. Смена образовательной парадигмы предполагает выстраивание иных отношений, реализацию идей гуманистической педагогики, изменение содержания обучения, внедрение активных подходов и методов обучения.

В системе школьного образования бесспорна значимость музыкального искусства. Оно играет немалую роль в воспитании подрастающего поколения, помогает личности познавать мир и самого себя в этом мире с позиций, способствующих формированию взглядов, убеждений и духовных потребностей школьника.

Кульминационной точкой школьного музыкального образования является трансляция ценного духовного опыта поколений, сосредоточенного в музыкальном искусстве в его наиболее глубоком и полном виде, развитии на этой основе позитивных черт и свойств личности каждого ребенка. В середине XX века известный социолог К.Мангейм писал, что «образование обязано создать условия,

положительно влияющие на происходящие процессы в экономике, социальной сфере, политике». [2; с.347]

Совершенствование педагогической деятельности современного учителя музыки, ее структурных, функциональных свойств указывает на возросшую социальную значимость в обществе, освоение и внедрение новых образовательных идей, моделей и технологий. Учителя-музыканты как бесспорно значимая часть движущей силы педагогического сообщества, оказывает влияние на всю систему образования, реализуя новые направления в своей деятельности, формирует образцы, которые станут ее перспективой развития.

Уровень эффективности инновационных тенденций в современном обществе напрямую зависит от степени востребованности самого общества в этих учителях. Входя в мировое образовательное пространство, учителю музыки предстоит значительная работа по определению стратегических линий развития новых форм деятельности. Анализируя деятельность учителя музыки, определяя его не только социальное благополучие, но и нестабильность развития современного образовательного педагогического процесса, не дает основания утверждать о неподготовленности учителей-музыкантов выполнять широкомасштабные видоизменяющиеся функции в условиях проведения социально-экономических реформ.

В этой связи стоит особо обратить внимание на выявление общесоциологических факторов, указывающих на закономерность принципов развития инновационной деятельности учителя музыки. Иногда в стороне остаются правомерные вопросы, требующие ответа относительно создания оптимальных условий для реализации инновационной деятельности, развития интеллектуального потенциала педагогов, анализа факторов, способствующих внедрению новых идей.

Согласно социологической мысли Т. Парсонса, именно педагоги способны целенаправленно и осознанно влиять на процессы, происходящие в обществе, внося изменения в системное единство ее элементов: охватывая функционально-структурный механизм, одновременно усиливая возможность адаптационных мотивов. [3;]

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проблема приобщения учащихся к ценностям музыкального искусства в условиях реализации ФГОС заслуживает пристального внимания. Связывающим звеном служит школьное музыкальное образование, влияющее на формирование активной позиции в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. Привитие школьникам уважения и любви к музыкальному искусству, важная и ответственная задача школьного музыкального воспитания.

Становление личности средствами эстетического воспитания не имеет аналогов: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мыслительная деятельность, вырабатываются способности восприятия, оценивания, осознания красоты в искусстве и жизни. Таким образом, музыкальное воспитание детей заключается в формировании творческой личности через различные виды деятельности. Однако не стоит акцентировать внимание на обязательности и первоочередности воспитания и развития музыкальных способностей у школьника. Так, по мнению Б.М. Неменского «не каждый ученик может быть художником или композитором, но каждый может научиться любить и понимать лучшее в искусстве, литературе, музыке, кино, театре. И научить его этому – неременная обязанность средней школы». [4; с.35] Данное мнение находит отражение в концептуальности школьного музыкального образовательного процесса, заключающееся в гуманизации, художественности, нравственности. Выдающийся

музыкант, педагог, композитор Д.Б. Кабалевский отмечал, что «... ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» - это и есть цель музыкального воспитания школьников».[5; с.176]

Рассматривая урок музыки как фактор социализации личности, стоит отметить его социальную обусловленность в развитии музыкального мышления и восприятия, формирования взаимосвязи музыки с другими видами социальной деятельности человека. В процессе обучения педагог нацеливает школьников на раскрытие общественной обусловленности музыкально-художественных явлений. Ребята учатся находить тонкую грань между исторической реальностью и порождаемой ею художественной культурой. В течение всех лет обучения на уроке музыки школьники имеют возможность соприкоснуться с историей музыки, гармонией, полифонией, научиться давать анализ музыкальных произведений. На уроках музыки у учеников возникает целостное представление о музыкальной культуре общества, формируется умение ориентироваться в отечественном и мировом пространстве музыкальной жизни.

Обучение детей музыке не может ограничиваться традиционными поурочными занятиями. Эффективной формой работы могут быть так называемые «музыкальные часы», «музыкальные гостиные» и др. Основное преимущество этих форм в том, что организацией и проведением этого мероприятия занимается педагог непосредственно с ребятами. Отметим абсолютную занятость педагога в подготовке и проведении мероприятия. Немаловажное обстоятельство – ознакомить наиболее активную часть учащихся с

большим количеством необходимой музыкальной литературы и выбрать музыкальный репертуар, оформить аудиторию, изготовить декорацию.

Программа музыкальных часов, музыкальных вечеров, музыкальных гостиных может состоять из исполнения вокальных и инструментальных номеров, прослушивания музыкальных произведений различного рода и жанра. Сюрпризным моментом может быть приглашенный певец, музыкант, театральный деятель. Существенность таких мероприятий подтверждается общим делом, которое объединяет родителей, педагогов и учащихся.

Совершенно очевидно, что педагогическому сообществу необходимо осмыслить существующие проблемы в школьном музыкальном образовании, вскрыть противоречия и тенденции его обновления. И тогда современный урок музыки станет поистине уроком искусства только при условии осуществления полноценной деятельности, в которой ученики, освоив художественный смысл произведения, самостоятельно произведут отбор средств, которые, наиболее полно и точно раскрывая замысел произведения.

Музыкальное воспитание способно воспитывать у учащихся прочную и устойчивую потребность в общении с произведениями искусства, развивать способности к эмоционально-ценностному познанию и художественно-эстетической оценке музыкального произведения. Благодаря музыкальному искусству каждый человек познает самого себя, учится понимать других людей, познает сущность бытия.

#### **Литература**

1. Шостакович Д.Д.: Избранные статьи, выступления, воспоминания / Ред. А. Тищенко. – М.: Советский композитор, 1981.
2. Мангейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994.

3. Парсонс Т. Новый аналитический подход к теории социальной стратификации // Социальная стратификация. Вып. II / Под ред. С.А. Белановского. М.: ИНХП РАН, 1992.
4. Неменский. Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Кн. для учителя. М., 1981.
5. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – М.: «Просвещение» – 1981г.



**Ильичев Евгений Михайлович**

учитель музыки высшей квалификационной категории,  
победитель конкурса лучших учителей Российской Федерации в рамках

Приоритетного национального проекта «Образование» 2009, 2013 г.г.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 35

с углубленным изучением отдельных предметов»

Приволжского района г. Казани, Республики Татарстан.

## **МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ**

Согласно федеральному базисному учебному плану программа музыкального образования в общеобразовательном учреждении на базовом уровне предполагает один урок музыки в неделю с I по VII классы, один урок «Искусство» в 8-9 классе. В лучшем случае по одному часу в неделю на третьей степени обучения, обучающимся предоставляется возможность «окунуться» в мировую художественную культуру, если этому сопутствует учебный план общеобразовательного учреждения с позиции профильного образования обучающихся. Все вышесказанное, безусловно, не может решить проблему полноценного развития музыкальной культуры учащихся. Важным дополнением к учебным музыкальным занятиям выступает внеклассная музыкально-эстетическая деятельность, которая другими формами, методами, средствами реализует задачи музыкального воспитания, обучения и развития школьников. В наш век напряженного темпа жизни, колоссальных информационных перегрузок время, которое школьник отдает и может отдать искусству, достаточно ограничено. По некоторым данным,

старшеклассник посвящает искусству в среднем около часа ежедневного досуга (включая просмотр художественных программ современного телевидения) и вряд ли есть основания надеяться на большее. Если прибавить к этому уроки художественного цикла, то можно, наверное, с очевидной долей приблизительности считать, что юношество располагает «двумя часами искусства» в день. У подростков «лимит на искусство» несколько больше. Сегодня, так или иначе, искусство вошло в жизнь каждого учащегося. Главная задача теперь – максимально использовать его воспитательные возможности. Ведь очевидно, что процесс эстетического воспитания не завершается обращением ребенка к искусству, с этого момента все как раз и начинается [3, 19]. Комплексное воздействие искусств на школьника, представляющее собой зерно системы художественного воспитания, должно строиться на углубленных занятиях какими-то опорными, наиболее развивающими в данном возрасте видами искусства и постоянном приобщении к остальным [3, 25]. Интерес к искусству, рожденный на уроке и не имеющий продолжения за его пределами, обычно не приводит к нужным результатам. Такое ограниченно «ученическое» отношение к искусству часто тормозит развитие ребят. Хорошим дополнением и является внеклассная музыкальная работа. Для более полноценного получения учащимися музыкального воспитания просто необходимо широко использовать внеурочное время [5, 194].

Исключительно большие возможности для эстетического воспитания имеются во внеклассной работе, которую следует рассматривать не только как дополнение к учебным занятиям, но и как продолжение этой работы в иных формах, иными средствами, на основе широкой самостоятельности учащихся [5, 27].

Преимственность внеклассной работы связана с общей направленностью уроков музыки, прежде всего с целью и ведущими задачами музыкальных занятий.

Специфика внеклассной музыкальной работы заключается в добровольном участии детей в разнообразных формах внеклассных и внешкольных занятий, среди которых выделяются кружковые (хор, оркестр, ансамбли) и массовые (общешкольные праздники, лекции-концерты, детская филармония, театр и т.д.), в концентрации внимания на определенном виде музыкальной деятельности, к которому учащиеся проявляют особое внимание [2, 49].

Система общего музыкального образования, в свою очередь, включает в себя, наряду с обязательными уроками музыки, разнообразные формы внеклассной работы с учащимися, основанные на принципе добровольности. Задача заключается в том, чтобы школа предоставила каждому ребенку максимальную возможность реализовать свои музыкальные интересы, потребности, влечения в той или иной области музыкального искусства [1, 152].

Каждая форма внеклассной работы обладает уникальными, только ей присущими возможностями привлечения учащихся к музыке, раскрытия перед ними богатства и многообразия музыкального искусства, формирования у них потребности в общении с ним. Однако, как бы ни были велики их возможности, только в своей совокупности с уроками музыки они способны обеспечить наиболее полное использование всех ресурсов, которыми располагает общеобразовательное учреждение [1, 153].

Внеклассная музыкальная работа в школах, лицеях, гимназиях проводится путем организации кружков художественно-эстетического направления, это: кружки хорового пения, сольного пения,

танцевальные кружки, фольклорные и вокально-инструментальные ансамбли, музыкальные праздники, посещения концертов, оперных спектаклей и т.д. Вступление в тот или иной кружок обуславливается, главным образом, наличием желания со стороны самого школьника [5, 163].

Организуя внеклассную работу, учитель музыки сегодня, должен учитывать, что:

- все виды внеклассных музыкальных занятий должны быть направлены на нравственно-эстетическое воспитание школьников, формирование их музыкальных вкусов и интересов;
- широкое использование различных методов должно способствовать пробуждению художественных интересов, развитию художественного воображения, музыкальных, творческих способностей школьников;
- необходимо воспитывать у учащихся интерес к просветительской работе, стремление пропагандировать музыкальную культуру.

Следовательно, основными приоритетами в работе по внеклассной музыкально-эстетической деятельности выступают:

1. Предоставление каждому учащемуся максимальной возможности реализовать свои музыкальные интересы, потребности, влечения к той или иной области музыкального искусства.
2. Все виды внеклассных музыкальных занятий должны быть направлены на нравственно-эстетическое воспитание школьников, формирование их музыкальных вкусов и интересов.
3. Широкое использование различных методов должно способствовать пробуждению художественных интересов, развитию

художественного воображения, музыкальных, творческих способностей школьников.

4. Внеклассная музыкально-эстетическая деятельность является продолжением и хорошим дополнением к урокам образовательной области «Искусство», мощным средством воспитания музыкальной культуры школьников, развития интереса к музыке, музыкально-творческих способностей, расширения музыкального кругозора обучающихся.

Внеклассная музыкально-эстетическая деятельность строится на принципах учета интересов, склонностей учащихся, их активности, самостоятельности, учета возраста, массовости, широкого вовлечения всех школьников, разнообразия форм и методов. По своему содержанию и проведению вся внеклассная работа должна стоять на высоком идейно-художественном уровне.

Внеклассная же работа может идти и в плане самостоятельного эстетического и художественного развития, осуществляемого различными формами и методами. Многие общеобразовательные учреждения в этом направлении накопили значительный, интересный опыт. Здесь и клубы юных любителей музыки, изобразительного искусства, общества любителей литературы и искусства, школьные лектории по искусству, киностудии и театральные студии, различные кружки художественной самостоятельности, литературно-музыкальные кружки, школьные вечера, посвященные творчеству писателей, композиторов, художников, постановки детских оперных спектаклей и другие [5, 17].

Данное направление работы должно быть тесно связано с работой групп продленного дня в рамках дополнительного образования в школе, и тщательно спланирована. Участие в ней открывает перед

школьниками возможность углубленно заниматься тем, что их влечет. Учитель же, занимаясь с заинтересованными учащимися, имеет возможность больше приобщать их к музыке, эстетике, формировать самостоятельность и творческую активность.

Таким образом, дополнительное образование в школе выполняет две основные социально-педагогические функции. Оно позволяет: создать широкий общекультурный эмоционально-значимый для ребенка фон освоения содержания стандарта общего образования; предметно ориентировать ребенка в базисных видах деятельности (ценностно-ориентированная, познавательная, коммуникативная, эстетическая, физическая), опираясь на его склонности и интересы – гарантируя тем самым каждому ситуацию успеха «здесь и теперь», содействуя определению жизненных планов [4, 157].

В «учебном» внешкольном дополнительном образовании основными формами являются занятия на подготовительных курсах, на курсах иностранного языка в стране и за рубежом, занятия в музыкальных, художественных, спортивных, хореографических школах, школах народных ремесел, школах циркового искусства, в детских школах моделей, занятия в творческих мастерских, студиях, научных обществах, реабилитационных центрах, на подготовительных курсах при вузах и другие [4, 131].

Внеклассная музыкально-эстетическая деятельность в работе с учащимися направлена на достижение одного из главных результатов занятий – ощущение себя (ребенка) творческой личностью, а также ощущение детьми возвышенности чувств, обнаружение в себе все новых духовных возможностей – как показатель состоявшегося художественного коллектива.

Исходя из вышеизложенного, школьное дополнительное образование, такое многоплановое, многопрофильное является в единстве с базовым образованием могучим средством развития, самореализации, самовыражения, самосовершенствования детей, подростков в их подготовке к будущей самостоятельной жизни и деятельности, к выработке активной жизненной позиции.

#### **Литература**

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования – М.: Академия, 2004. – 336с.
2. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания – М.: Просвещение, 1990. – 207с.
3. Герасимова С.А. Система эстетического воспитания школьников - М.: Педагогика, 1983. – 264с.
4. Морозова Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России – М.: Просвещение, 2001. – 241с.
5. Рождественский Б.П., Петрова Г.А., Шуртакова Т.В., Игнатьева К.В. Эстетика в школе – Казань: издательство Казанского университета, 1969.-242с.

**Селиванова Марина Евгеньевна**  
почетный работник общего образования РФ,  
учитель-логопед ГБОУ Школа №875, г. Москва

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ ПРИОБЩЕНИЯ К ИСКУССТВУ КОЛОКОЛЬНОГО ЗВОНА**

Художественное творчество является неотъемлемой частью эстетического воспитания и играет важную роль в системе дошкольного образования. Традиционно художественное творчество рассматривается как выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе с помощью доступных средств и форм. Для детей дошкольного возраста – это рисунки, лепка, устное и письменное художественное слово, игра на музыкальных инструментах, драматизации, предполагающие выразительное чтение, танцы, театральные постановки, традиционные виды народного художественного творчества и т. д. Отечественные педагоги (Е. А. Флерина, Н. С. Сакулина, Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская, О. П. Радынова, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, О. С. Ушакова, Л. А. Парамонова, Т. Н. Доронова и др.) в своих исследованиях указывают на то, что дошкольный возраст является сензитивным для развития художественно-творческой деятельности, которая способствует самовыражению, самоутверждению ребёнка, гармоничному развитию эмоционально-личностной сферы дошкольника.

В условиях дошкольного учреждения развитие художественного творчества у детей может быть организовано с помощью различных форм и видов непосредственно - образовательной деятельности, в том числе по средствам знакомства дошкольников с искусством колокольного звона. Колокол – уникальный музыкальный инструмент. В медицине



применяется колоколотерапия, отмечается благотворное воздействие колокольного звона на человека (С.В. Шушарджан, Е.О. Калашникова).

Преимущество данного инструмента простое, наглядное звукоизвлечение. Воспроизведение звука с помощью набора колокольчиков или звонницы, специально сконструированной для дошкольников в Московском колокольном центре, не требует специальной музыкальной подготовки.

Использование колокольного звона способствует созданию уникального воспитательного пространства – взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями педагога и ребенка. Ведущим механизмом воспитательного пространства выступает «событие» детей и взрослых, в котором ключевым моментом становится их совместная деятельность. (Д.В. Григорьев) На основе материала по культурно-исторической тематике, организована исполнительская деятельность детей – игра на колокольчиках и воспроизведение ритмических рисунков на звоннице, литературная деятельность – выразительное чтение авторских стихотворений, продуцирование стихотворных строк с помощью педагога, игровая драматизация, изобразительная деятельность.

Колокольные звоны являются неотъемлемой частью детских фольклорных праздников *«Рождество»*, *«Пасха»*, *«Троица»*, организованных в рамках программы *«Моделирование социокультурного системного развития образовательного учреждения. Истоки»*, направленной на приобщение к культурно-историческому наследию родной страны. Дети не только воспроизводят заданные ритмические рисунки на звоннице, но и сочиняют самостоятельные композиции.

Дети старшего дошкольного возраста приводят интересные комментарии к самостоятельным музыкальным композициям:

Как звонит твой колокольчик? Что напоминает тебе его звук?

- Как большие колокола в храме,
- Как капель капает,
- Как пчелки жужжат,
- Как журчит водичка,
- Как льдинки звенят в замке Снежной королевы.

Работа с колокольчиками и на звоннице способствует развитию чувства ритма, которое, как правило, недостаточно сформировано у детей дошкольного возраста. В ходе обучения элементам колокольного звона организуется работа в паре, благодаря чему дошкольники учатся взаимодействовать друг с другом.

Одно из культурно - досуговых мероприятий «В гостях у звонаря» проходило в рамках «Московских городских рождественских чтений». Дети вместе с педагогом рассматривали слайды слушали звоны и воспроизводили их самостоятельно на звоннице. Традиция колокольного звона тесно связана с культурой нашей страны. Частыми одиночными ударами в большой колокол-благовестник - набатным звоном - оповещали людей о случившемся несчастье: пожаре или нападении врагов. Звонили во все колокола, празднуя победы русского войска. Когда оплакивали героев, павших на полях сражений, звучал погребальный звон. Педагог рассказывает детям о самых известных колоколах в России и знаменитых мастерах - колоколотейщиках, каждый из которых мечтал отлить самый большой колокол, который бы символизировал мощь Русской державы. Воспитанникам рассказывали, как устроены и чем украшены старинные колокола, а затем дети сами лепили колокольчики и подбирали для них орнаменты из природного материала.

При подготовке мини-музея «Мир колокольчиков», каждый ребенок готовил небольшой рассказ о своем экспонате и учил стихотворение. Большинство участников проекта продемонстрировали

выразительное чтение стихотворных текстов перед гостями мини-музея - воспитанниками и их родителями.

Б. П. Юсов подчеркивал важность «живого искусства», которое создают сами дети с учетом своих возрастных возможностей. «Любое искусство синтезирует в себе возможности полифонического раскрытия в движениях, жестах, звуках, красках, пространственных мерностях...» [ 6 с.64].

При обучающей помощи педагога дети сочиняли стихотворения и загадки о колокольном звоне:

*Человек им говорит,  
Ну а колокол – звонит,  
Не придумали пока  
Колокол без ....  
Вот видна из-за домов,  
Башня для колоколов.  
Блестят на солнце крест и кровля,  
Есть в каждом храме ....  
На колокольню поднялся звонарь,  
В колокол главный – смелее ударь,  
Чтобы на праздник позвать всех людей!  
Праздновать вместе всегда веселей!*

На занятиях по развитию навыков коммуникативной компетенции дети сочиняли сказки о колоколах и колокольчиках. Были включены элементы сказкотерапии. Собрана книга сказок о колоколах и колокольчиках с яркими иллюстрациями юных авторов. Выбранные тексты были проанализированы с помощью критериев, предлагаемых в методике диагностики устной речи старших дошкольников и младших школьников Т. А. Фотековой. [2]

### ***Колокол.***

*Однажды мальчик Миша пошел в лес за грибами и заблудился. Небо потемнело. Засверкала молния. Началась гроза. Вдруг Миша услышал колокол, который звонил на колокольне храма. Это звонарь звал людей на службу. Миша побежал на звук колокола и прибежал к храму. В храме Миша спрятался от грозы. Когда гроза закончилась, Миша отправился домой. Дома Мишу ждали мама и папа. Миша рассказал, как колокол помог ему выйти из леса.*

### **Никита Д. 5 лет**

*Критерий смысловой целостности: (5 баллов из 5) воспроизведены основные смысловые звенья: есть вступление, описание действий главного героя и заключение. Отсутствует описание внешнего облика героя, однако указано его эмоциональное состояние, так же в тексте упоминается социальное окружение ребенка. Есть описание природы. Критерий лексико – грамматического оформления: (5 баллов из 5) нарушения в структуре предложения, лексическая замена ( луг – поле), предложение. Критерий самостоятельности выполнения: (5 баллов из 5) рассказ составлен без помощи взрослого. Ребенок справился с заданием. (15 баллов из 15 баллов).*

### ***На рыбалке.***

*Однажды Митя пошел на рыбалку. Он поставил три удочки и стал ждать на берегу реки. Потом он заснул, потому что рыбка долго не клевала. Вдруг зазвенели маленькие колокольчики, которые рыбак повесил на удочки. Митя проснулся и вытащил удочки из воды. На удочку попала одна мелкая рыбешка и две крупные рыбы. У Мити был очень хороший улов. Мите помогли на рыбалке рыболовные колокольчики.*

### **Митя П. 5,6 лет**

*Критерий смысловой целостности:* (2,5 баллов из 5) воспроизведены основные смысловые звенья: есть вступление, описание действий главного героя и заключение. Однако отсутствует описание внешнего облика героя и его эмоционального состояния, так же в тексте нет упоминания о социальном окружении ребенка. *Критерий лексико – грамматического оформления:* (5 баллов из 5) Сложные синтаксические конструкции построены без аграмматизмов. *Критерий самостоятельности выполнения:* (5 баллов из 5) Ребенок составил рассказ без помощи взрослого. В целом ребенок справился с заданием. (12,5 баллов из 15 баллов).

Авторы проекта программы «Использование колокольного звона в обучении и воспитании детей, имеющих тяжелые нарушения речи», учителя – логопеды Селиванова М. Е., Исаева О.Ю. Тисовская Ю. А. стали лауреатами регионального этапа конкурса «За нравственный подвиг учителя 2012г.» в номинации «За организацию духовно-нравственного воспитания в рамках дошкольного учреждения».

Знакомство с искусством колокольного звона обеспечивает не только развитие творческих и интеллектуальных способностей ребенка, но и способствует приобщению к культурно-историческим традициям родной страны. Помогает эффективной реализации познавательно - развивающих задач, (расширение познавательной сферы), искусствоведческих задач, (направленных на общее ознакомление с произведениями изобразительного и монументально-декоративного искусства, на определение их ценности и выделение их художественно-образной структуры) сохранению и укреплению здоровья детей дошкольного возраста.

## Литература

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. – М., 2005.
2. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие// Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. - 2-е изд., испр. и доп.: Айрис-пресс, 2007. – 176с.
3. Ковалив В.В. Раздайся благовестный звон. – Минск,2003
4. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика, 2000. – № 6. – С. 37.
5. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 1994
6. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области: «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей.- М.,2004.

**Лиханова Елена Николаевна**  
научный сотрудник,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования»

## **КУЛЬТУРНЫЙ ЛАНДШАФТ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ И МЕНТАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА: ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ЗНАКА В СИМВОЛ**

*Архитектура является таким же феноменом культуры, как литература, живопись и музыка. То обстоятельство, что архитектуру исключили из этого перечня, и, прежде всего, в школьной практике, привело к потере определенного уровня культуры. Архитектуру необходимо сделать разумным инструментом культурной жизни человека.*

***А.В. Степанов***

Предваряя замечания, которые могут возникнуть по ходу ознакомления с направлением (векторами) интерпретации (условной оценки правильности, и последующего обобщения) ответов на вопросы анкеты. В исследовании приняли участие 44 человека в возрасте от 20 до 80 лет, с разным социальным, образовательным и профессиональным статусом. В задачи опрашиваемого входило преодоление возможной инерции вопроса (при некорректной постановке/формулировке), шаблонности и сугубой стереотипности, поиск своего пути — в ответе, в размышлении.

Особого внимания в процессе чтения архитектурного текста заслуживают два момента: внешний - свойства объекта (конструктивные, цвето-световые, ритмические и др.), и внутренний -

все, что мы присоединяем к восприятию объекта из нашего опыта [12, с. 69]. Ключевая роль принадлежит здесь гибким стереотипам восприятия/психологическим установкам, на основании которых происходит ориентация/дифференциация поступающих воздействий. Это базовые механизмы, обеспечивающие активность/торможение сенсорных эталонов (в нашем случае, преимущественно, эстетических), обусловленные органическими, психическими, социальными и культурно-символическими факторами организации как архитектурных текстов [12, с. 66], так и организации личностного пространства (системообразующий принцип **пространственности**, в соответствии с которым мышление пространством есть художественная форма мышления (*реконструкция*)).

По данным результатов опроса преобладает нейтральное отношение к архитектуре; оценка архитектуры как неблизкого вида искусства отмечается третью респондентов. Максимально выраженная связь культурного ландшафта и пространства признается абсолютным большинством опрошенных. Замечу, что очевидная связь архитектуры и пространства отмечается только половиной респондентов. В целом, не сформировано представление о пространстве («абсолютность пространственности», по выражению о. Павла Флоренского), в ответах преобладают стереотипные суждения. Большинство опрошиваемых отмечает затруднение при необходимости рефлексии пространства, вербализации пространственных представлений, и обнаружении связи личной биографии и значимых культурных ландшафтов.

В описании предпочитаемого места делается акцент на комфортной (прежде всего, в бытовом/повседневном психологическом плане), благоприятной атмосфере. «Тихая, солнечная, убаюкивающая, берег моря, состояние покоя, умиротворения», - повторяется из анкеты



в анкету. Отмечается отсутствие рефлексии пространства. В ответах преобладают воспоминания о тех или иных местах, встречах, событиях – поверхностная, неглубинная связь места и биографии, лишенная попыток обобщения. Критерием состоявшегося восприятия ландшафта является *переживание* чувства слитности с местом (*обитание*/К. Норберг-Шульц/ как синтез ориентации и идентификации, пространства и характера/атмосферы среды), включая депрессивные, принудительные и драматические зоны/тексты – индустриальные ландшафты, больничные и руинированные комплексы. Целостность – важнейшее свойство восприятия. В процессе восприятия архитектурных текстов различные характеристики сливаются в целое. Характеристики структурной организации визуально целостных объектов (В.А. Ганзен, 1974) позволили сформулировать принципы гармонизации целого на материале организации архитектурных текстов (В.В. Федоров, 2016): повторяемость целого в его частях; соподчиненность, соразмерность и уравновешенность частей в целом; принцип единства визуальной организации архитектурного текста [12, с. 66-68].

Слияние места во всей его многослойности/историчности и личностного пространства, перевод внешнего во внутреннее (феноменология) – *превращение* объема (М.К. Мамардашвили). При **правильном (!)** восприятии места не перечисляются те или иные объекты (что характерно для абсолютного большинства респондентов, причем такое восприятие псевдомозаично, демонстрирует отсутствие *захваченности*, «пойманности» объектом, присущего детскому восприятию ландшафта/М.В. Осорина, 2009), а говорится о *пребывании/бытии, обитании* в них, *там*, исчезновении прежних границ. Отсутствие целостного восприятия (отношения) пространства –

признак нереализованной в полной мере художественной (образной) направленности мышления. Пространство *привязывает* проявление мышления к художественному образу. Результат слияния мышления и пространства (содержание «слипается» с формой) - в онтологической неразделимости художественного мышления и «земли» (локального, *само-осознанного*, экзистенциального пространства, устроенного по законам красоты и совершенного мира), в едином пространстве личностного бытия, свободного, открытого, творческого, уникального, целостного и непознаваемого. В логике такого подхода особое значение приобретают социально-психологические факторы (социокультурные феномены/личностные системы ценностей, стереотипы восприятия, архетипические представления) образной организации архитектурной среды, значений и субъективных смыслов пространственных форм (Янковская Ю.С., 2004)<sup>1</sup>.

---

1 Степень осознания, *проживаемости* пространства связана, прежде всего, с ориентацией (мотивацией), организующей *психологическое пространство действия*. **Образ ориентации** создается композиционными средствами: свойствами пространств и отдельных форм, приемами организации пространства, управления движением. **Образ узнавания** связан с присвоением определенного значения по функциональному признаку; формируется при участии наглядно-действенного и словесно-логического мышления (в его основе лежат модели концепций объектов, вербализация и категоризация). Узнаванию способствуют типологические характеристики объекта: масштаб, структура, детали. Образ узнавания связывает архитектурный объект с его *социальной субординацией* (ролью, статусом, позицией). **Образ интерпретации** определяет перевод образно-ассоциативных представлений на вербальный язык и возможность интерпретации архитектурного объекта; формируется под влиянием словесно-логического и наглядно-образного мышления; интерпретация возможна благодаря стилистическим, ассоциативным, контекстуальным («историческим») свойствам объекта. Семиотические механизмы образа интерпретации связывают архитектурный объект со множеством культурных значений и смыслов, вербализируют *историческую сущность пространственной формы*. Реализация смыслопорождающего потенциала образа интерпретации связана с существованием инвариантного ядра значения, контекстного поля и континуума субъективных смыслов. Пространство подчиняет себе время, вбирает его. Время присвоило линейность, пространство держит объем. Образ интерпретации выполняет функцию *культурной памяти* об архитектурном объекте, обеспечивает ее закрепление в литературе и искусстве. **Образ интуиции** отвечает за самочувствие человека в архитектурной среде. Он формируется за счет «напряжения» пространства (сенсорных качеств объекта). Семиотические механизмы образа интуиции связаны с практикой *«близкого присутствия»*, *«экзистенциального переживания» Места*, исчерпывающей, избыточной саморефлексией.

В качестве основного пространственного локуса идентичности выступает городской ландшафт разных типов (историческая, типовая застройка) – 70% опрошенных. Отсутствует идентификация с местом, когда пространство из внешнего становится внутренним. Архитектура – это, прежде всего, создание внутреннего пространства (локально — здания, в контексте градостроительства – дома, площади, улицы, – формирующих внутреннее пространство города). Ландшафт как палимпсест, как *биография пространства*, в которой отражены природа, культура и язык, – уникальность и историчность места, свидетельство единства духовного и материального, целостности чувственного и рационального, ядра и периферии, прошлого и настоящего (И.И. Митин и соавт., 2009; *зов пространства: от восприятия к воображению пространства*) [10]. Иконическое сознание (термин А.Лидова) формирует этноидентичность через культурную и историческую память. Для перформативной культуры, культуры, не зафиксированной в статичной форме, находящейся в постоянном движении, принципиально, что образ возникает, когда *зритель* идентифицируется с пространством, снимает оппозицию *я - изображение*. Подобно тому, как стена в философии византийского и древнерусского зодчества подчинена задачам гармонизации внутреннего пространства. Стена, максимально простая и безыскусная, предельно вещественная, будто высеченная из первозданной материи, формирует внутреннее пространство. Архитектура как творение пространства использует «отрицательный» способ взаимодействия с материалом — когда отсекается всё лишнее («философия отрицательного, то есть вынутого из материала, пространства», *«стенное понимание столба»*), в противоположность «положительному» способу обращения с материалом,

предполагающему складывание, прибавление [6, с. 19]. Граница между двумя пространствами служит не разделению, но взаимодействию - Диалогу. Внешнее пространство может стать внутренним в зависимости от масштаба оценки — отдельное здание, либо площадь, создаваемая этими зданиями. «...Наиболее очевидно категория пространства понимается на уровне градостроительного искусства, когда мы оперируем понятиями «улица», «площадь», «двор» и т.д., а здания являются просто стенами, формирующими эти пространства» [6, с. 7-9].

Не определяется связь социальных действий, социальной и антропологической компоненты (Поселения) и архитектуры. Менее трети опрошенных отмечают наличие связи архитектуры и характера/атмосферы среды/ориентации и идентификации, культурного ландшафта. При этом единственной признанной/безоговорочной характеристикой архитектуры остается стиль, - свидетельство победы штампов и власти *предрассудков* (интересно, что, по словам Н. Тютчевой, К. Мельников называл себя архитектором барокко и рассуждал о барочности своих творений, ввиду отсутствия соответствующей индустриально-технологической базы для возведения конструктивистских объектов.../Видеопроjekt «Мой Мельников»/Музей архитектуры им. А.В. Щусева).

При осмыслении феномена Дома повторяется акцент на комфортной психологической составляющей места. Интересно, что практически никто не упоминает про значение Дома как здания, архитектурного сооружения, топос/единицу культурного ландшафта. Даже на уровне *заметного* компонента исчезает данный контекст оценки. Отсутствует обобщение, понятийная характеристика Дома. Превалирует витальная функция – наслаждение, душевный покой, уют,

комфорт, безопасность. С другой стороны, тотальное поглощение значения Дома как архитектурного объема субъективным психологическим содержанием свидетельствует о нереализованной, латентной востребованности архитектуры/социальные и личностные смыслы архитектуры (парадокс: социальная компонента при оценке пространства практически не считается). Недостаточное социально-ориентированное осмысление культурного ландшафта на уровне обыденного сознания характеризует уровень *присутствия* данного компонента в системе воспитания и образования.

*Диалог в пространстве и с пространством* в дошкольном и школьном воспитании и образовании формирует предпосылки целостного развития, - развития **полного** человека в гармонии интеллектуального, эмоционального и поведенческого уровней сознания в направлении аутентичности, подлинного самоопределения в личностном образе бытия.

Способность наблюдать и переживать, создавать свои миры отражают богатство и глубину душевного контакта с ландшафтом, умение получать в этом контакте знания и навыки, необходимые для *самостоятельности*. Необходимо обучать ребенка осознавать эту способность, придавая ей запечатленные традицией культурные формы. Уровень пространственной рефлексии условно экспертного сообщества, по результатам нашего исследования, свидетельствует о потере важнейшего ресурса в развитии художественной направленности мышления, значимом снижении потенциала эстетического отношения к миру.

Результаты исследования формируют запрос на учебную программу, интегрирующую архитектуру в разные предметные области (гуманитарной, точной, естественно-научной направленности),

обозначающую и опредмечивающую связь с глубиной исторических традиций, укладом, климатом/географическим положением, системой социальных отношений, техническим развитием, знаниями в области материальной базы/материалов, используемых в строительстве, и их сочетаний. Вопрос о том, какое архитектурное образование должно быть в школе, и чем оно должно отличаться от студийного архитектурного образования, требует переосмысления содержания понятий «современное архитектурное образование», «современное школьное архитектурное образование», «общекультурная архитектурная образованность», рассмотрения особенностей разных типов построения содержания школьного предмета «Архитектура».

#### **Литература**

1. Архитектура и социальный мир. //Отв. ред. И.А. Добрицына. - М., 2012. - 312 с.
2. Замятин Д.Н. Метагеография: Пространство образов и образы пространства. - М., 2004. - 512 с.
3. Калущков В.Н. Ландшафт в культурной географии. – М., 2008. - 320 с.
4. Кияненко К. О феномене, структуре и духе места у К.Норберг-Шульца. – эл. ж-л «Архитектурный вестник», 2008. - № 3. - Эл. ресурс: <http://archvestnik.ru/ru/magazine/av-3-102-2008/o-fenomene-strukture-i-dukhe-mesta-u-knorberg-shultsa>
5. Кудрявцев А.П., Степанов А.В., Метленков Н.Ф., Волчок Ю.П. Архитектурное образование: проблемы развития. - М., 2009. - 152 с.
6. Кузнецов С.Я. Православие и архитектура. - М., 2005. - 176 с.
7. Лиханова Е. Н. Мир детства: интерпретация пространства в гуманитарной географии и экологической психологии. //Цветной мир. Изобразительное творчество и дизайн в детском саду и начальной школе: научно-методический журнал. - 2011. - N 6. - С. 8-12.
8. Микроурбанизм. Город в деталях/Сб. статей; под отв. ред. О. Бредниковой, О. Запорожец. - М., 2015. - 352 с.
9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб, 2009. - 304 с.

- 10.Россия: воображение пространства/пространство воображения (Гуманитарная география: Научный и культурно-просветительский альманах. Специальный выпуск)//Отв. ред. И.И. Митин. Сост. Д.Н. Замятин, И.И. Митин. - М., 2009. - 464 с.
- 11.Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. - Спб, 2008. - 380 с.
- 12.Федоров В.В. Архитектурный текст: Очерки по восприятию и пониманию городской среды. - М., 2016. - 160 с.
- 13.Федоров В.В., Коваль И.М. Мифосимволизм архитектуры. - М., 2006. - 206 с.
- 14.Янковская Ю.С. Архитектурный объект: образ и морфология : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра архитектуры. - М., 2006. - 56 с.

**Пожарская Алла Викторовна**  
учитель изобразительного искусства  
Муниципального бюджетного образовательного учреждения  
средней школы №1 городского округа-  
город Камышин, Волгоградской области

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИДЕЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»**

Значение искусства в образовании, его неизмеримо огромная роль в художественном, личностном, культурном развитии школьника, сегодня ни у кого не вызывает сомнений.

Освоение ребенком искусства, понимаемое как «не научный путь познания» (Б. М. Неменский), а как процесс «вчувствования сердцем», «воглубление разумом» (Т.А.Затямина), востребует от школьника определенной способности, которую мы обозначили как эстетическое мировосприятие.

Основываясь на результатах проведенного исследования, эстетическое мировосприятие рассматривается автором как условие «к созданию, интерпретации, ценностно-смысловому пониманию художественного образа на основе целостно-образного, поэтического видения мира, тонкого чувствования красоты, гармонии, направленную на творческое самовыражение» [6,с.82].

Сущность эстетического мировосприятия раскрывается через его структурные компоненты и функции. Структура эстетического мировосприятия представляет собой интеграцию взаимозависимых, взаимосвязанных составляющих: - **Мотивационно-ценностные**



*отношения* являются активной действующей силой эстетического мировосприятия, механизмом, стимулирующим, мотивирующим и регулирующим интенсивность творческой активности школьника, его творческое саморазвитие. Мотивационно-ценностный компонент выступает в роли «двигателя», стимулятора, энергетического заряда в системе отношений школьника с миром искусства, окружающей действительностью, самим собой. Данные отношения формируются в процессе художественной деятельности, общения с миром искусства и являются незаменимым условием становления школьника как человека-художника, творца и созидателя. Внешним источником инициации творческой деятельности школьника служит само искусство, явления действительности, внутренним источником – он сам. Внутренняя мотивация школьника обнаруживает себя в увлеченности, в неумном стремлении к познанию мира искусства, в потребности творить, самосовершенствоваться и творчески расти, связана с положительными эмоциями, чувствами полноты и радости жизни, творческой удовлетворенностью. Мотивационно-ценностные отношения задают вектор ценностным ориентирам школьника не только в области искусства и культуры, но и в мире общечеловеческих ценностей, таких, как: Истина, Добро, Красота, Любовь, Смысл. Данные отношения определяют границы эстетического вкуса, эстетических идеалов ученика, модифицируют, преобразовывают «всю его психическую жизнь: ценности и мотивы, познавательную сферу, наконец, жизненное поведение и самую судьбу» [ 5,с.23]. - *Эмоционально-образное отражение* является исходным внутренним импульсом целостно-образного, поэтического видения мира, «ключом», помогающим открыть «изнутри», ценностно-смысловое содержание искусства. Эмоционально-образное отражение видится как

«совокупность многообразных сторон эмоций, аффективных и интеллектуальных» [2,с.177]. В единстве аффективного и интеллектуального, познания и созидания выстраиваются личные эмоциональные связи ученика с Миром, которые проявляются в эмоциональной отзывчивости, искреннем интересе к чувственной стороне действительности, в обостренном чувствовании единения с природой, тонком чувствовании прекрасного и безобразного, добра и зла, гармонии и дисгармонии; - *Рационально-логическое приятие* актуализирует познавательную активность ученика, получение объективных знаний в области искусства, познание себя как художника и выстраивание на этой основе своей художественной деятельности, дальнейшего творческого пути. Рационально-логическое приятие включает в себя формирование адекватного видения–понимания–оценивания художественных произведений, предполагая движение «не от собственных переживаний к рождению образа в своем сознании, а от Образа к его ощущению в себе» т.е. от содержания к форме, от смысла к средствам его выражения [2,с. 106]. По мнению Т.А.Затяминой: «Приять значит суметь увидеть реальность в истинном свете», не только знакомое, но и не знакомое, а это всегда определенное усилие, требующее от ученика и определенного мужества и силы духа [3, с. 195]. В тоже время, момент катарсиса - открытия истины, приносит школьнику интеллектуальное и духовное наслаждение, уверенность в своих силах и целый комплекс положительных эмоций: радость, вдохновение, удовлетворение и т.д., побуждая его к дальнейшему познанию-действию.

Ни один из компонентов эстетического мировосприятия не может быть исключен, любой из трех может выступать в качестве первостепенного в зависимости от конкретной ситуации.

Содержание эстетического мировосприятия отражается в его функциях:

- *регулятивная* функция обуславливает способность школьника самостоятельно выстраивать и регулировать отношения с миром искусства. Важнейшей её задачей является нахождение учащимся своего «местодействия» (А. А. Мелик-Пашаев) в отношении искусства. Действие регулятивной функции внешне проявляется как состояние постоянного творческого поиска - «творческое беспокойство», потребность в творческой самореализации, выступая детерминантой реализации творческого потенциала школьника. Ученик активно ищет точки соприкосновения с искусством, пути и способы взаимодействия с ним, приспособливает свои индивидуальные возможности к какому-либо его виду, с интересом пробует, изучает, применяет различные художественные техники и технологии, художественные материалы и инструменты. Такая активная, насыщенная событиями и положительными эмоциями духовная, творческая жизнь, удовольствие от общения с искусством, людьми-единомышленниками, осознание приобретения новых понятий об искусстве, средствах художественной выразительности, в совокупности с первыми творческими успехами, приносит моральное, духовное удовлетворение ученику, стимулирует возникновение новых креативных идей, проектов, творческих инициатив. Таким образом, расширяется своеобразное поле видения искусства, раздвигаются границы чувственного восприятия, а вместе с ним – расширяется круг интересов, запросов, т.е. общественных потребностей, ширится опыт, растет мастерство, приходит уверенность в своих силах. Потребности школьника, реализуемые в деятельности и «преобразованные в интересы, в свою очередь превращаются в ценности» [4, с. 195]. То есть быть в искусстве и жить с искусством

становится для учащегося его жизненной необходимостью, которая очень ценна для него; - *идентификационная функция* обеспечивает целостное, образное, ассоциативное мировосприятие и выступает как способ погружения, вживания и эмоционального слияния с ценностным миром искусства, при котором искусство отождествляется с жизнью, а ценности искусства превращаются в личные смыслы. Реализация данной функции, в ее развитой форме, позволяет ученику слиться с чувственно-смысловой сутью произведения, погрузиться в образ, полностью раствориться в контексте художественного произведения, подчиниться авторскому замыслу, при этом происходит «снятие», «выбирание», «раскодирование» (О.Л.Некрасова-Каратеева) информации адекватной действительности на разных уровнях. Чувственное осознание обращает ученика не к многочисленным деталям, которыми наполнен мир искусства, а к основной идее, воплощенной в произведении. Таким образом, идейно-смысловая суть художественного произведения постигается в целостном единстве его формы и содержания. Реализация данной функции является необходимым условием для реализации остальных функций, поскольку именно она обеспечивает раскрытие сущностного содержания художественного произведения во всей его целостности, самостоятельное и объективное восприятие позиции автора. Следовательно, ученик сможет составлять грамотные суждения относительно эстетической ценности художественных произведений на доступном возрастном уровне, аргументировано отстаивать свое мнение и осуществлять самостоятельный выбор в мире искусства и культуры. Ядром эстетического мировосприятия является особое эстетическое переживание, обеспечивающее включенность в действие личных сил ученика, направленных на восприятие целостного художественного

образа и делает это восприятие возможным. В роли детерминанты способности творить художественный образ выступает творческая деятельность, в "чреве" которой у ученика рождается способность справиться с ее задачами и требованиями. Умения ученика воспринимать, мыслить и творить целостный образ, «становятся «ключом» вхождения в определенное содержание художественного произведения и далее – в мир культуры» [2,с.106]; **-эстетически-познавательная** функция носит эвристический характер, направлена на обогащение и систематизацию знаний об особенностях и специфике искусства, приближая ученика к его пониманию, адекватному оцениванию, свободному ориентированию в пространстве искусства. В процессе эстетического познания формируются эстетический идеал и антиидеал, эстетический вкус ученика. Умение ученика воспринимать и осознавать целое, дает ему возможность выделить структуру художественной формы (рациональная основа), частное - композицию, темп, ритм, цвет, линию, форму, пропорции и другое на доступном возрасту уровне. Восприятие школьника становится избирательным, целенаправленным, анализирующим и синтезирующим, т.е. становится функцией мышления. Таким образом, эстетическое мировосприятие, чувственная природа которого сливаясь с рационально-логическим, обеспечивает переход от чувственного познания к мышлению в образах. Художественное произведение для ученика становится осмысленным, содержательным, следовательно, в самом прямом смысле слова «понятным» объектом. Понимая смысловое содержание художественного образа ученик, по выводам К. Е.Хоменко, приходит к пониманию художественных приёмов;

- **человекообразующая и рефлексия.** Главная задача функции *рефлексия* - помочь ученику сделать осознанным выбор в отношении

искусства и укрепиться в нем, помочь найти ответы на актуальные для ребенка вопросы: Есть у меня талант или нет? Что значит для меня искусство, для чего искусство нужно мне? Рефлексивная функция эстетического мировосприятия является базой, положенной в основу творческой мыследеятельности учащегося и обеспечивает такие важнейшие процессы самопознания, как самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ и самоосмысливание. Функция проявляется в способности ученика думать о себе как о талантливом человеке (художнике, композиторе, актере, поэте и т.д.), ощущать свою творческую индивидуальность и неповторимость, способности анализировать свою художественно-эстетическую деятельность, осмысливать результаты, успех-неуспех в творчестве, способности строить рефлексивные суждения и свою дальнейшую траекторию развития, «творческий путь». *Человекообразующая* функция вытекает из внутренней готовности ученика к ценностно-смысловому восприятию мира искусства — сущностной характеристики эстетического мировосприятия, при котором совершается эстетический переворот в его сознании, изменение в его художественной позиции. Функция раскрывает свое значение в познании, раскрытии, утверждении себя как человека-художника, творца и созидателя, способного видеть, ведать и творить. Реализация функции связана с проблемой сохранения учащимся своей творческой индивидуальности, формированием личностного художественного опыта на основе гармоничного взаимодействия с парадигмальными ценностями искусства, осознанием и оценкой ценностей и смыслов своей творческой деятельности.

Согласно результатам исследований А. В. Бакушинского, изменение мировосприятия свидетельствует о художественном развитии личности и о внешнем выражении восприятия мира [1,с.12].

В свете вышеизложенного можно сделать вывод о том, что эстетическое мировосприятие, это способность, обуславливающая динамику духовно-личностного, культурного, художественного развития ученика. Формирование эстетического мировосприятия школьника необходимо рассматривать как цель и результат освоения предметной области «Искусство».

#### Литература

1. Бакушинский А.В., Художественное творчество и воспитание/Составитель Н.Н.Фомина, вступительная статья Н.Н.Фомина, Т.А.Копцева.- М.:Карапуз,2009.-204 с., 8 с. Илл.-(Педагогика детства)
2. Затымина, Т.А., Культурно-мировоззренческая палитра православного содержания мира музыки в духовно-нравственном развитии и воспитании школьников // Известия ВГПУ . 2014. №6 (91). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-mirovozzrencheskaya-palitra-pravoslavnogo-soderzhaniya-mira-muzyki-v-duhovno-nravstvennom-razvitii-i-vospitanii-shkolnikov>
3. Затымина, Т. А.,Постдипломная подготовка педагога-музыканта в системе непрерывного профессионального образования: дис. доктора пед. наук .. / Т. А. Затымина. – Волгоград, 2010.- 338 с.
4. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: 2001
5. Мелик-Пашаев А.А., Из опыта изучения эстетического отношения к действительности URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905022.htm>
6. Пожарская А.В., Эстетическое мировосприятие как основа художественного образования в школе// «Грани познания», ВГСПУ. 2015. №7 (41). URL:<http://grani.vspu.ru/avtor/915>

**Торлопова Наталья Геннадьевна**

доцент, кандидат педагогических наук, методист центра воспитания и

дополнительного образования ГОУДПО «КРИПО»

## **МЕТОДЫ СОЗДАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО МОТИВА НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

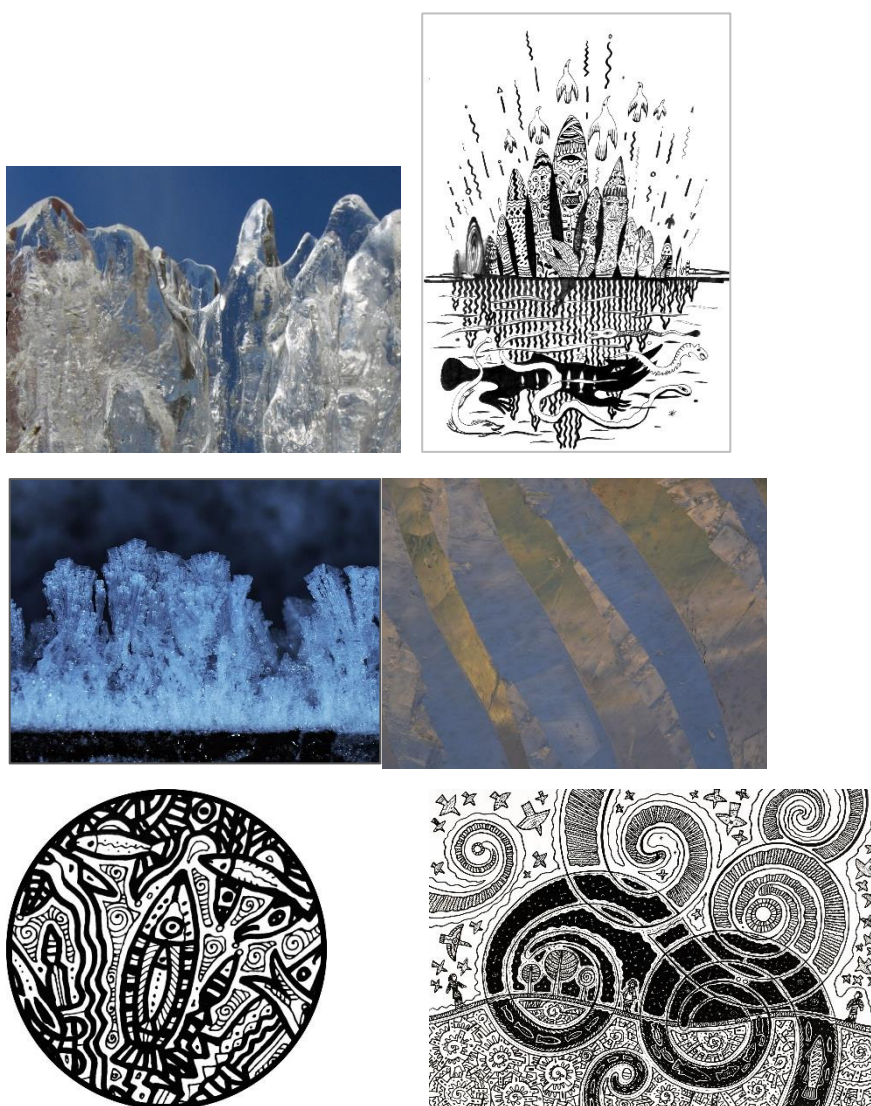
Каждый раз, наблюдая за природными состояниями, мы открываем для себя необыкновенную красоту пятен, линий и ритмов, представленных в природных силуэтах деревьев, облаков, падающих теней. Абстрактные формы природных объектов, случайно возникших под воздействием природных факторов: движение воды, формы волны; трещин на земле или асфальте; формах луж или снежных сугробов. При случайном, но внимательном взгляде на природные явления и объекты, которые видоизменяются под воздействием различных факторов и могут приобретать такие формы, глядя на которые у вас могут возникнуть понятные аналогии и ассоциации с объектами окружающего нас мира. Таким образом, в форме сугроба, при определенных условиях наблюдения, мы вдруг видим фигуру животного или человека. Или в хаотичном, на первый взгляд, переплетении веток дерева начитает возникать силуэт сказочного персонажа.

Но не каждому зрителю дано, в ходе подобных наблюдений, **выделить объект наблюдения и выполнить оригинальный мотив, который сможет перерасти в авторскую графическую композицию.** Необычные сочетания, ритмы и комбинации линий, пятен, форм, цветом, штрихов встречаются на каждом шагу, но не каждый сможет внимательно взглядываясь в природное окружение, почерпнуть из



увиденного толику творческого вдохновения, чтобы это наблюдение дало толчок началу творческой мысли.

Рассматривая фото работы художника Юрия Лисовского, невольно начинаешь понимать, что эта подборка фото в портфолио художника является не случайной, она ему необходима, позволяя находиться в состоянии постоянного поиска интересного мотива или нестандартного решения. (Показ фото работ художника Ю.Лисовского, Республика Коми).



#### Фото и графические композиции Ю. Лисовского

В переплетении веток деревьев, в рисунке коры дерева, в следах на земле или на снегу, в плывущих облаках, в ритме цветочных бутонов

или трав, растущих на полях, в ритмах листьев, растущих на ветке или необычных формах, которые создает случайно выпавший на землю снег при внимательном наблюдении можно случайно увидеть абрисы или силуэты, людей, животных, цветов или других объектов окружающего мира. Они предстают нам в естественной пластике, необычном ракурсе, движении. Это видение позволяет нам представить некий образ, связать с темой или каким-то волнующим нас содержанием. Если нет под рукой карандаша и листка бумаги, то это состояние можно забыть. Не всегда можно сделать зарисовку зимой, или вы движетесь в автобусе или машине, что не позволяет вам остановиться... Иногда это можно сфотографировать, но чаще всего, это все-таки, остается в долговременной памяти человека и вспомнить об этом можно, если решаете какую-то творческую задачу. Большинство художников, использует такое наблюдение в своей художественной практике и это помогает создавать оригинальные и неповторимые художественные произведения в изобразительном искусстве.

Наблюдение природы не является собственно творческим актом. Он начинается, когда мы начинаем увиденное переносить на бумагу или холст. Хаотическое, эмоциональное, экспрессивное нанесение штрихов, линий в определенной динамике или направлении движения в формате помогут вам вспомнить наблюдение, усилить ассоциацию и при длительной работе над рисунком, создать его художественную интерпретацию (художественный образ).

В художественной практике процесс рождения образа длительный и мучительный. Начальное нанесение абстрактного изображения на лист под воздействием эмоционального порыва не достаточно, что бы творческий акт состоялся в полной мере. Поиск художественного

образа связан и поиском размера и характера формата, положением изображаемых объектов, их ритмическим построением. Не менее важен процесс поиска характера исполнения изображения в определенном материале, художественный материал также вносит свои изменения. Поэтому композиционная работа кропотлива, трудоемка, длительна по времени. Не достаточно вашего интуитивного представления, необходимы знания правил и законов композиционного построения, чтобы их применить в уточнении образной характеристики предметов вашей графической работы.

Сегодня мы познакомимся с методом (он достаточно известный и давно используемый художниками), который позволит нам перевести рожденную наблюдением ассоциацию в ясный, неповторимый графический рисунок.

Метод этот называется «калькирование» - способ копирования при помощи кальки. Но наша задача не переносить все элементы начального рисунка, а в процессе копирования уже начинать творческую его переработку.

### **Метод «калькирования»**

Собственно метод заключается в переводе готового изображения на другой формат. Достаточно популярный метод художественной практики. Используется в том случае, когда эскиз идеи творческой работы необходимо перевести в окончательный материал изготовления. Это почти что метод «копирования». Особенностью рассматриваемого метода является то, что при копировании одного изображения на другой лист переносится не все изображение с первого листа, а только какая-то часть, которая помогает усилить восприятие изобразительной идеи, помогает по-другому раскрыть изображаемый объект.

Использовать метод «калькирования» можно несколькими способами.

1. Способ перевода изображения с одного листа на другой, используя специальный прибор, которым пользуются аниматоры или чертежники. Точно такой же способ, когда мы переводим рисунок «на свет» через оконное стекло.

2. Второй способ, который можно применить для перевода изображения, чисто технический. Это использование ксерокса. Возможности ксерокса помогают не только копировать, но и изменить масштаба изображения. Эта необходимость возникает тогда, когда полученный оригинал оказался очень маленьким, а потерять интуитивно найденный абрис характерных форм при увеличении рисунка может привести к потере оригинальной линии (пятна) рисунка. В таком случае, на помощь может прийти современная техника. Изменить масштаб авторского рисунка можно за счет технических возможностей ксерокса. Конечно, в этом случае, получается «постер», но в сегодня художник может использовать любые способы создания изображения, так как они, изначально, приводят к созданию творческого продукта или упрощают способы ее разработки.

3. Последний способ, который мы будем использовать на занятии – это перевод абстрактного рисунка с одного изобразительного формата, на другой. Бумагу следует использовать такую, которая позволит частично видеть рисунок сквозь слой этой бумаги (канцелярские сорта, писчая бумага, возможно - калька). Для такого метода работы, одного листа недостаточно, поэтому надо быть готовым иметь достаточное количество дополнительных листов.

**Итак:**

Для работы вам понадобится 4-6 листов бумаги, скрепленных зажимом или скрепками и твердая основа (планшет, картон, можно работать за столом). Листочки закрепляются для того, чтобы они сохраняли неподвижность при переносе рисунка.

Выполняем несколько произвольных или абстрактных рисунков, для возможного эмоционального настроения можно прослушивать различные музыкальные фрагменты, ритмы которого подскажут характер линии или их динамику нанесения «изобразительных следов». Я предлагаю вам, во время творческой работы, прослушать классические фрагменты произведений Чайковского «Времена года» в джазовом исполнении группой «Фонограф». Джазу характерна исполнительская эмоциональность, импульсивность и нестандартная аранжировка, все эти качества могут проявиться и в вашем изобразительном исполнении через технику рисунка. Старайтесь сделать как можно больше рисунков, не останавливайтесь на одном.

Следующий шаг в работе, это внимательное изучение того, что у вас получилось в первом этапе. В этом случае лист можно двигать, поворачивая его под разными углами. Это игра с «ассоциациями». Наша задача, в полученном изображении найти нечто, напоминающее реальные объекты или поднять из памяти глубокую ассоциацию с давним наблюдением. Если это произошло, и вы сделали это открытие, ассоциация родилась, то тогда начинается следующий этап работы.

Этап, в котором наша задача упрочить ассоциацию, усилить ее восприятие для зрителя, поработать над композицией и выразительностью линии, формы и т.д.

Вот в этом случае на понадобятся скрепки и зажимы. На лист, с найденной идеей, накладывается чистый лист. Не забывайте, что края нижнего рисунка, не должны обязательно совпадать с краями верхнего

листа. Иначе все то, что вы до этого делали, окажется бесполезным. Начинаем переносить изображения, при этом не надо стараться в точности передать первоначальное изображение, необходим отбор и изменение характеристики линий и пятен.

Важно переносить только те линии и формы, которые составляют ваш «образ». Характеристики этих линий логично менять: усиливать нажим или его ослаблять, уходить от жесткости или наоборот специально ее делать, вводить систему дополнительных изображений и т.д. это в полной мере творческий и композиционный акт работы. На этой стадии первого переноса начинается переработка рисунка и создание художественного образа.

Следующий этап, повторяет предыдущий. Он может повторяться несколько раз (каждый раз на новом листе изображения), до тех пор, пока вы не будете в полной мере удовлетворены результатом полученного. Каждый раз, ваша задача внести в ваше изображение что то (изображение штрихи, пятно, декор и т.д.), что будет усиливать характеристику образа или усиливать идею графического листа.

Ну и завершение работы! Последний этап – технический. Здесь работа автора заключается в том, чтобы выполнить найденный образ в окончательном варианте и в том формате, в котором он будет экспонироваться на выставке и представляться на суд зрителя. Здесь возможны более тщательные доработки, детализация, декорирование, усиление стилизации. Или наоборот, перенос самого основного и существенного с учетом специфических возможностей автора, может это будут всего два-три штриха или пятна, в которых сконцентрируется найденная идея.

Вот такие наши рекомендации, которые вы можете использовать. А результат мы сможем продемонстрировать после завершения вашей работы на занятии.

Для иллюстрации итога, вы можете посмотреть мои графические листы, выполненные шариковой ручкой в 3 зале. Где нами, в полной мере реализован данный способ работы.

### **Метод «Стилизации»**

Стилизация – творческий метод, при котором происходит процесс визуального обобщения восприятия реального объекта и выбора характерного для передачи выразительности его изображения, его украшения.

Определение «**стилизация**». В изобразительном искусстве и преимущественно в декоративном искусстве, дизайне - обобщение изображаемых фигур и предметов с помощью условных приемов; особенно характерна для орнамента, где стилизация превращает *объект* изображения в *мотив* узора [1].

Стилизация - Это **средство композиции** в основном связано с декоративным искусством, где очень важна *ритмическая* организация целого. **Стилизация** - обобщение и упрощение изображаемых фигур по рисунку и цвету, произведение фигур в удобную для орнамента форму. Стилизация применяется как средство дизайна, монументального искусства и в декоративном искусстве для усиления декоративности [2].

Стиль часто путают с манерой. И хоть эти два понятия очень близки, понятие «манера» намного уже, чем понятие «стиль». Манера — внешнее индивидуальное использование художником изобразительных средств в ходе творческого процесса. В то время как

стиль — соединение, единство всех компонентов художественного произведения.

Главной задачей стилизации является достижение его максимальной выразительности и эмоциональности в ущерб реалистичности и правдивости. Все несущественные детали отбрасываются, а характерные признаки и особенности, отражающие суть акцентируются и выделяются.

Основные общие черты стилизованных объектов и декоративных изображений: лаконичность форм, обобщенность и символичность, красочность и выразительность.

При стилизации характерные особенности изображаемого объекта в различной степени утрируются и искажаются. Чем больше преувеличений и искажений, тем больше изображение становится обобщенным и условным, а на самой последней стадии — абстрактным.

Высшей формой отказа в изображении от несущественных реалистичных деталей объекта, с одновременной заменой их абстрактными элементами - является абстрактная стилизация. Абстрактную стилизацию разделяют на два вида: абстракция, имеющая натуральный образец, и абстракция беспредметная (вымышленная).

Особенно широко используется стилизация при создании растительного орнамента. Природные формы, нарисованные с натуры, слишком перегружены несущественными деталями. Стилизуя, художник, выявляет декоративную закономерность форм, отбрасывает случайности, упрощает детали, находит ритмическую основу изображения.

Безусловно, при такой переработке некоторые природные качества предмета оказываются потерянными. Зато возрастает выразительность.



Зритель, воспринимая такое изображение, не остается пассивным: он улавливает природное происхождение новой формы и вовлекается в процесс сотворчества, так как активизируется его воображение.

Следует подчеркнуть, что стилизация не родственна, а противоположна имитации - конкретной иллюзорной копии предмета или его поверхности, окраски и т.д. Отделочные строительные материалы часто «обманывают» глаз, имитируя фактуру или текстуру дорогого материала. Стилизованные светильники порой только напоминают форму цветка, морской раковины или кристалла, но не копируют их в точности [3].

Технология выполнения работы:

1. Этап. Анализ формы абриса кроны дерева. Взаимосвязь размера, формы и особенностей кроны с породой дерева. Упрощение формы кроны дерева, сравнение их с простой, комбинированной и сложной (связь с конкретным образом) формой, например с формой листа дерева или ветки.

2. Элементы изображения дерева. Попытка нарисовать разнообразные по форме кроны деревьев, дорисовать к ним стволы, ветки, корни, листья. Соотнести полученное изображение с породой дерева.

3. Диалог: чем дерево зимой отличается от дерева летом.

4. Рассмотреть и предложить приемы украшения найденной изобразительной формы дерева при помощи простейших изобразительных элементов (полоски, кружочки, точки, короткие штрихи, крестики, треугольники, завитки, спирали, звездочки и т.д.), приведение этих элементов в соответствие с найденными крупными элементами дерева.

5. Эскизы выполняются на тонкой белой бумаге: автор должен найти несколько разнообразных вариантов изображения дерева. Выбрать наиболее понравившийся.

6. Этап выполнения окончательного варианта изображения. Выполнить лучший эскиз на тонированной бумаге при помощи гелевой ручки.

7. Возможны изменения изображения относительно найденной породы дерева и возможной темы: смещение изображения относительно плоскости формата в любую часть формата. Дополнить изображение дерева вспомогательными изображениями, которые могут дополнить тему, идею работы (птицы, насекомые, звезды, облака, снежинки, человек, животные). Применить использованный элемент декорирования для создания вспомогательных изображений. Ввести элементы декоративного орнамента: рамки, декоративные полосы, декоративно оформленные углы в формате.

8. Рассмотреть совместно полученный результат, сделать анализ или рефлекссию.

### Литература

1. Современная энциклопедия. Код доступа <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/45454>).
2. Мир искусства. Код доступа [http://artwworld.org.ua/Teorija\\_i\\_praktika/Kompozicija/Priemy\\_kompozicii/Stilizacija/](http://artwworld.org.ua/Teorija_i_praktika/Kompozicija/Priemy_kompozicii/Stilizacija/)).
3. Панкратова Л.И. Основы композиции. Код доступа [http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-learning/Pankratova\\_L\\_I\\_Osnovy\\_kompozicii/540.html](http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-learning/Pankratova_L_I_Osnovy_kompozicii/540.html);
4. Основы композиции. Код доступа [http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-learning/Pankratova\\_L\\_I\\_Osnovy\\_kompozicii/80.html](http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-learning/Pankratova_L_I_Osnovy_kompozicii/80.html)

## СОДЕРЖАНИЕ

Андрияка С.Н. Приветственное слово участникам конференции.....	3
Школяр Л.В. Школа будущего – школа культуры: стратегические ориентиры.....	6
Акишина Е.М. К вопросу обновления содержания и технологий преподавания учебного предмета «Музыка».....	13
Алексеева Л.Л. Образование через искусство в современной российской школе.....	22
Красильников И.М., Красильникова М.С., Яшмолкина О.Н. Предмет «Музыка»: необходимость перемен.....	29
Красильников И.М. Концепция интерактивной музыкальной деятельности школьников.....	36
Савенкова Л.Г., Курбатова Н. В. Современные проблемы подготовки учителя изобразительного искусства в вузах.....	56
Фомина Н.Н. Подготовка школьников к встрече с искусством: проблема взаимосвязи восприятия и практической деятельности на уроке изобразительного искусства.....	67
Кашекова И.Э. Педагогические подходы к общему художественному образованию в содержании учебников изобразительного искусства...	77
Олесина Е.П. Актуальность предмета «Мировая художественная культура» для современного образования.....	87
Стукалова О.В. Особенности и возможности развития культуры личности современных подростков в процессе приобщения к Искусству Слова.....	94
Маклакова Е.В., Чертовских О.О. Построение межкультурной коммуникации как один из подходов к овладению искусством межъязыкового общения .....	105
Боякова Е.В. Ключевые ориентиры музыкального воспитания в дошкольном образовании.....	112
Севрюкова Н.В. Изучение специфики народной культуры в дополнительном образовании.....	121
Радомская О.И. Интегрированное преподавание изобразительного искусства в общеобразовательной школе .....	131
Доронина И.А. Полихудожественный подход в условиях реализации художественного образования в современной школе.....	139

Ломако В.А. Инновационные модели историко-патриотического воспитания молодежи средствами изобразительного искусства.....	146
Некрасова Л.М. Театральная культура современного ребенка-зрителя: пути воспитания.....	155
Комлева В.В. Театральные технологии как способ интеграции образовательных областей в программу развития дошкольников....	165
Жихарев П.С. Педагогические приемы в распределении ролей при работе над спектаклем в детском театральном коллективе.....	175
Семенова Е.А. Карнавал как педагогическая форма отечественного воспитания молодежи: традиции и современность.....	181
Криницына А.В. Проблемы психологического сопровождения преподавания искусства в общеобразовательной школе.....	189
Пересыпкина А.В. Музыка как средство эстетического воспитания школьников.....	
Ильичев Е.М. Музыкально-эстетическая деятельность обучающихся с позиции внеклассной работы в школе.....	201
Селиванова М.Е. Организация художественного творчества дошкольников по средствам приобщения к искусству колокольного звона.....	208
Лиханова Е.Н. Культурный ландшафт как инструмент социальной и ментальной организации пространства: преОБРАЗование знака в символ .....	215
Пожарская А.В. Формирование эстетического мировосприятия школьников как концептуальная идея предметной области «Искусство».....	231
Торлопова Н.Г. Методы создания графического мотива на занятиях кружка по изобразительному искусству.....	239

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСКУССТВА  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЯХ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Сборник научных статей**

по материалам Общероссийской конференции  
«Актуальные проблемы преподавания искусства в  
общеобразовательных организациях Российской Федерации»

31 марта –1 апреля 2016 года

**Дизайн обложки: Лиханова Е.Н.**

Подписано в печать 31.05.2016. Формат 60x90/16

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 1000 экз.