



методы интеграции в художественном образовании

Москвина Анна Сергеевна,
*аспирант Учреждения РАО
«Институт художественного образования»,
педагог-психолог ГОУ СОШ №1127, Москва*
anna.moskvina@list.ru

Принципы использования средств интегративного искусства для адаптации младших школьников в воспитательно-образовательном пространстве школы

Начало обучения ребенка в школе является для него новой и сложной жизненной ситуацией.

Адаптация младших школьников в образовательно-воспитательном пространстве школы – это процесс их активного овладения учебными и коммуникативными ценностями, отношениями, мотивами, умениями и навыками, формами поведения и деятельности, обеспечивающими учебную и социальную самореализацию в школьной среде.

Изучение различных подходов к повышению эффективности адаптации младших школьников к учебной деятельности, привело нас к выводу о том, что одним из способов интеграции прежней свободной и спонтанной, наполненной игрой жизни ребенка и более сложной, ответственной и взрослой жизни младшего школьника является использование интегративного детского творчества. [4]

Занятия и задания, обязательно предполагающие и развивающие творческую интегративную деятельность учеников, помогают им соединить мир игры и мир работы, освоить требования учебной дисциплины в облегченной игровой, творческой форме, формируя у учащихся самостоятельность как качество личности. В ходе творческих занятий детей обязательно возникает их сотворчество, особенно если оно грамотно поддерживается и поощряется педагогом. Кроме того, занятия интегративными видами искусства предоставляют школьным педагогам-психологам и учителям-предметникам возможность формировать и совершенствовать коммуникативные умения и навыки учащихся.

Мы предположили, что на указанные педагогические явления, должны были

обязательно обратить определенное внимание классики педагогической науки.

Коменский Я. А. в своей «Великой дидактике» писал: «Приблизительно то же самое и нужно сказать о поэзии, которая связывает речь рифмами и метрами, а именно что ее основы вытекают из начал речи: как только ребенок начинает понимать слова, то вместе с тем начинает любить также созвучие и ритмы. Поэтому, когда ребенок, упав или где-нибудь ударившись, плачет, няньки утешают его примерно такими или подобными речитативами: «Мой мальчик, мой красавчик, где ты бегал? То принес? Если бы дитя спокойно сидело, не вернулось бы с шишкой». Это до того нравится детям, что они не только легко умолкают, но даже смеются. Обыкновенно также, хлопая у них рука об руку, поют следующее или тому подобное: «О, мой ребенок, мой мальчик, спи прекрасно, сомкни ясные твои глазки, ни о чем не заботься» [2, с. 31].

Посмотрим на описанную Коменским ситуацию с точки зрения школьного психолога и получим не что иное, как реализуемые с помощью интегративного искусства, такие приемы индивидуально-психологической коррекции, как переключение, вытеснение, замещение.

При помощи ритмичного стишка няня вначале завладевает вниманием ребенка, потом включает его в театрализованное игровое действие, вытесняя тем самым неприятные предыдущие переживания, вовлекая ребенка в игровую деятельность.

Возможность использования игровых театральных технологий для воспитания и социально-нравственной адаптации учащихся была заложена К. Д. Ушинским в его учебник для начальной школы «Родное слово».

«Одним из самых популярных жанров в хрестоматии Ушинского является басня. Он считает, что этот род поэзии важен и доступен детям. Басня в живых картинах представляет любую тему, *прекрасно подходит для инсценировки, для чтения в лицах (курсив наш - А. М.)*, главная же мысль басни выражается часто не холодным резонерством, а каким-либо игривым оборотом, который напоминает пословицу, поговорку. Некоторые басни И. А. Крылова в «Родном слове» и названы пословицами – например, «На мышку и кошка зверь» (басня «Мышь и крыса»), «Не смейся чужой беде, своя на гряде» («Чиж и голубь»)» [5, с. 131].

Как метод воспитательной работы с младшими школьниками К. Д. Ушинский предлагает активно использовать русскую сказку: «Многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа. Но многие из них, по-видимому, переделаны народом или вновь составлены нарочито для детей. Это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с

педагогическим гением народа», – писал педагог [5, с. 143].

В этом с ним полностью солидарен другой наш выдающийся педагог – П.Ф. Каптерев: «Из теоретических средств на первом месте нужно поставить сказки с героями из животного мира. Нечего распространяться о том, как дети любят такие сказки, какое сильное впечатление они производят на подвижный детский ум, как прекрасно они вводят детей в понимание жизни животных, их нравов и обычаев» [1, с. 108].

А сказка, рассказываемая взрослым ребенку, вне зависимости от того является ли она русской народной сказкой или сказочной историей с животными, в виде главных действующих лиц, всегда предполагает определенную игровую театрализацию.

Характеризуя детскую сюжетно-ролевую игру, Каптерев П.Ф. пишет, что «Прелесть драматической игры заключается в новизне положения, в особенной смене мыслей и чувствований, в соответствующих движениях, перестановке игрушек и других множество волнений, и совершит множество действий, и, наконец, наговорится. Все это, вместе взятое, весьма приятно, доставляет самые разнообразные и полезные упражнения детским силам» [1, с. 136].

Такую игру дети не могут вести без использования игровых театральных технологий.

У Толстого в «Детстве и отрочестве» один мальчик, упрекает другого за отказ от игры. «Я сам знаю, – говорит упрекающий, – что из палки не только что убить птицу, но и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя, а Володя, я думаю, сам помнит, как долгие зимние вечера мы покрывали кресло платками, делали из него коляску, один садился кучером, другой лакеем, девочки в середину, три стула были тройкой лошадей; и мы отправлялись в дорогу. И такие разные приключения случались в этой дороге! И как весело проходили вечера! Если судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что же останется?» [1, с. 138].

Далее П. Ф. Каптерев раскрывает значение детской сюжетно-ролевой игры с использованием театрализованных технологий для развития личности ребенка: «Без игр дитя сделалось бы слишком прозаичным, рассудочным, сухим, оно ничего не знало бы, кроме того, что есть в окружающем его маленьком узеньком мирке. Можно утверждать, что если мы хотим воспитать великого мыслителя, возносящегося своей мыслью высоко над миром, к беспредельному и безграничному, проникающего в происхождение Вселенной, ее историю, в давно минувшие судьбы людей; если желаем воспитать поэта, создающего чудные идеалы, изображающего рай на земле, над обыкновенным миром строящего новый, лучший, совершеннейший мир; если хотим воспитать великого филантропа алчущего и жаждущего лучшего будущего для человечества, тоскующего,

болящего сердцем при виде настоящих зол и бедствий, – мы должны заботиться о широкой и свободной постановке детских игр, особенно драматических, чтобы детская игра развилась пышно и богато, чтобы дети охотно и много играли, чтобы игра была их страстью. Один из корней всякого идеализма и гуманности лежит в детской игре» [1, с. 140].

После Октябрьской революции и последующего за ней изменения социально-экономического и политического строя российского общества, а затем философской методологии педагогики, в которой ведущая роль перешла к диалектическому материализму, позиция отечественной педагогики по отношению к детскому творчеству как к эффективному средству социальной и школьной адаптации учащихся, тем не менее, не изменилась.

Более того, уверенность педагогов-исследователей в том, что интегративное детское творчество является необходимым средством адаптации учащихся в образовательно-воспитательном пространстве учебного заведения и социуме в целом, еще более усилилась.

Обратимся к педагогическим трудам А. С.Макаренко Ведущая социально-воспитательная деятельность в его авторской воспитательной системе – трудовое воспитание во взаимосвязи с коллективным самоуправлением воспитанников. Тем не менее, когда речь идет об индивидуально-творческом развитии учащихся в учебно-воспитательном учреждении, которое он в соответствии с педагогическими традициями того времени называет культработой, А. С. Макаренко в своей работе «Методика организации воспитательного процесса» пишет, что «можно рекомендовать такие кружки:

- 1) *хоровой;*
- 2) *драматический;*
- 3) *литературный русский;*
- 4) *литературный национальный;*
- 5) *музыкальный духовой;*
- 6) *музыкальный струнный;*
- 7) *музыкальный шумовой;*
- 8) *художественный;*
- 9) *свободной мастерской;*
- 10) *танцевальный;*
- 11) *фото;*
- 12) *естествоиспытательный;*
- 13) *радио;*

- 14) физико-химический;
- 15) иностранных языков;
- 16) спортивный;
- 17) сказок;
- 18) шахматный и шашечный (*курсив наш – А.М.*)» [3, с. 229].

Очевидно, что из 18 кружков, рекомендуемых А.С. Макаренко, 11 относятся к сфере воспитания средствами искусства, то есть художественного воспитания. Если же мы углубимся в подробное описание работы большинства данных кружков, имеющееся у А. С. Макаренко, то станет достаточно очевидным, что творчество участников носило главным образом интегративный характер.

Большой вклад в исследование детского творчества как средства школьной и социальной адаптации учащихся внес В. А. Сухомлинский В своей работе «Рождение гражданина» он писал о том, что «как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу» [4, с. 504].

По мнению В. А. Сухомлинского, воспитательное и корректирующее воздействие искусства на личность школьника должно быть комплексным, интегративным и включать музыку, живопись, искусство слова [4].

Этот подход был переосмыслен и усовершенствован выдающимся ученым педагогом Б. П. Юсовым который «предложил и научно обосновал модель развития целостного художественного сознания ребенка, внес в педагогическую науку термин «полихудожественность», научно обосновал природу взаимодействия искусств.

В основу интеграции различных видов художественной деятельности им были положены четыре позиции: выход за рамки одного искусства, связь с развитием культуры в широком смысле слова, перенос педагогического акцента с изучения искусства на творческое проявление самих детей, обращение к региональной художественной культуре» [6, 7].

В своей работе «Современная концепция образовательной области Искусство в школе» Б. П. Юсов писал о том, что такой подход к полихудожественному воспитанию может быть реализован двумя путями:

«Полихудожественный интегрированный подход может быть реализован в виде: 1) программ полихудожественного типа, интегрирующих все виды искусства; 2) программ монохудожественного типа – для занятий отдельными видами искусства, интегрированными с другими видами художественной деятельности» [6, с. 65].

Б. П. Юсов также конкретизировал дидактический принцип учета возрастных особенностей и возможностей воспитанников применительно к полихудожественному

воспитанию, выделив те виды детского художественного творчества, которые оказывают наибольший воспитательный эффект в том или ином возрасте. В его программе художественного воспитания школьников для учащихся начальных классов были предусмотрены следующие направления полихудожественного воспитания:

«Исполнительское, ролевое, музыкальное, театрализованное коллективное пластическое действие, которому предшествует индивидуальная и групповая работа, такая, как рисование и роспись, лепка, изготовление костюмов и масок, бумажное конструирование, разучивание танцев, песен, сочинение стихов, которые режиссируются в единый общий праздник с приглашением других классов, родителей, народных умельцев. Параллельно встраиваются беседы об искусстве и людях, о связи искусства и природы, охране растений, животных и птиц, о законах природы и временах года, праздниках народов: горах и пустынях, океанах, континента, ночном небе разных стран – кто где живет и жил. Люди разных стран, их вид и одежда, быт и традиции, верования, основы православной культуры, законы нравственности, как это бывает у других народов и в других регионах» [6, с. 51].

Б. П. Юсов. высоко оценил художественно-творческие возможности учащихся и положительную роль их совместной художественной деятельности для формирования гармоничных отношений в коллективе школьников.

«Все дети могут не только рисовать и работать красками, но и сочинять рассказы, стихи, музыку, играть на простых инструментах. Импровизировать, танцевать, участвовать в театральных драматизациях. При этом дети легко схватывают основы этих видов творчества, которыми прежде не занимались, тонко оценивают свои возможности, легко и радостно выделяют среди себя лидеров и одаренных детей» [6, с. 49].

Им было отмечено большое значение художественного детского творчества для развития индивидуальности школьников: «Художественное творчество детей – выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребенка художественной форме» [6, с. 223].

Обобщая идеи классиков мировой и отечественной педагогики относительно принципов использования детского интегративного творчества для оптимизации социальной и школьной адаптации учащихся младшего школьного возраста, мы можем выделить шесть ведущих педагогических принципов применения интегративных форм детского творчества в целях адаптации младших школьников в образовательно-воспитательном пространстве школы:

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся применительно к их способности освоить те или иные виды искусства, а также степени эффективности

воздействия на них того или иного рода искусства.

Данный принцип раскрыт Б. П. Юсовым в его программе художественного воспитания в школе, о чем было написано выше.

2. Стимулирование развития творческой индивидуальности учащихся и их умений и навыков самопрезентации в ходе занятий полихудожественным творчеством.
3. Поощрение развития совместной творческой активности учащихся и гуманизация отношений в детском коллективе с помощью интегративного детского творчества.
4. Активное использование в работе с учащимися игровых театральных технологий.
5. Широкое использование в ходе полихудожественных адаптационно-развивающих занятий для младших школьников отечественного и зарубежного народного творчества: сказок, басен, пословиц и поговорок, музыкальных произведений.
6. Следующий принцип основывается на идее Б. П. Юсова о двух путях полихудожественного воспитания. Он предполагает возможность организации применения интегративных форм детского творчества в целях адаптации младших школьников двумя путями: либо с помощью программ классического полихудожественного типа, интегрирующих все виды искусства, либо путем использования программ монохудожественного типа, делающих основной упор на занятия каким-либо отдельным видом искусства, «первым среди равных», интегрированным с другими направлениями художественного творчества.

Литература

1. Каптерев П. Ф. О детских играх и развлечениях. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982, 704с.
2. Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224с.
3. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1978 г., 397с.
4. Москвина А.С. Основы организации процесса адаптации младших школьников к учебной деятельности средствами интегративного искусства // Педагогика искусства: электронный научный журнал. - №2 2010, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-2-2010.htm> - Объем 0,8 п.л.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: Т. 1. М.: Педагогика, 1979. 560с.
6. Ушинский К. Д и русская школа: Беседы о великом педагоге / Под общей ред. Е.Белозерцева. М.: «Роман-газета», 1994. 192с.
7. 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. 253с.