

Полюдова Елена Николаевна
Elena Polyudova

кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка,
Лингвистический центр Берлиц, г. Пало Алто, Калифорния, США
PhD, Instructor of Russian Language and Culture,
Berlitz Learning Center, Palo Alto, California, USA

НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ США (часть 2)

Ideas of L. S. Vygotsky in the System of American Art Education (Part 2)

Ключевые слова: Л.С. Выготский, зона ближайшего развития, социо-культурное развитие, развитие эстетического восприятия, художественное образование США.

Keywords: L.S. Vygotsky, the zone of proximal development, socio-cultural development, development of the aesthetic perception, Art Education in the USA.

Аннотация. Статья анализирует восприятие идей Л.С. Выготского в современной американской педагогике искусства. Автор рассматривает как официальные источники, так и мнения отдельных ученых о роли Выготского в гуманитарном знании США. Также в статье приведены примеры практического применения идей ученого в художественном образовании США.

Abstract. An article analyzes different perspectives in acquiring ideas of Lev Vygotsky in the modern system of Art Education in the USA. An author considers the official academic sources as well as opinions of several scholars about the impact of Vygotsky's ideas to the development of educational and cultural studies in the USA. The article deliberates some examples of practical applications of Vygotsky's ideas in American Art Education.

Практическое применение идей Л.С. Выготского в художественном образовании США

Неоценимую роль концепции Л.С. Выготского играют в художественном образовании, на что указывает большое количество ссылок на его работы в научных и практических изданиях. Авторы не только ссылаются работы Выготского, но и выстраивают методики и технологии на основе его идей. В этой части статьи рассмотрим некоторые варианты практического применения наследия ученого в американской педагогике искусства.

М. Брукс в статье "Рисование: социальное конструирование знания" рассматривает формы коммуникации с точки зрения "инструментов человечества", которые могут включать символы, алгебраические системы, искусство, литературу, диаграммы и язык. "Когда мы рассматриваем рисунок ребенка как форму коммуникации и средство создания значения, то затем социальные, культурные и

исторические взаимоотношения с этим процессом создания значений требуют серьезного анализа” [2, <http://www.questia.com/library/journal/1G1-120099710/drawing-the-social-construction-of-knowledge>]. В этом случае автор рассматривает процесс работы с детьми на основе социально-культурной теории Выготского и обучение рисованию предстает как социально-культурный процесс освоения ребенком окружающего мира с использованием абстрактных значений и символов.

Дж. Ричардс и Дж. Гип в статье “Связь уроков грамотности с визуальными искусствами: дилеммы и достижения учителей подготовительных групп” уверены в положительном эффекте изучения искусства в городских начальных школах как необходимой части курса. По мнению авторов, “учителя подготовительных групп в программах по языку и чтению интегрируют задания на повышение грамотности с темами по визуальным искусствам при первой возможности (...) Следуя теории Выготского о зоне ближайшего развития, учителя взаимодействуют с учащимися, создавая фрески, шитые покрывала (килты) и кукол, основываясь на сюжетах историй и текстов. Учителя помогают создавать, иллюстрировать и публиковать художественные и информативные тексты, и, выступая как своего рода сопроводители знаний, они совместно с учащимися создают кукол и декорации для детских книг и стихов” [19, <http://www.questia.com/read/1P3-53630852/linking-literacy-lessons-with-visual-arts-preservice>].

Интересно отметить, что на основе идей ученого были разработаны технологии интегрированного обучения, сходные с методом интеграции искусств в образовательном процессе, разработанном Б. П. Юсовым и учеными Института художественного образования РАО и активно применяемом российскими исследователями и практиками с 80-х годов XX века. Например, Дж. Маршал в статье с оригинальным названием “Независимая художественная интеграция = образцовое художественное образование” обсуждает значение урока искусства для учащихся: “Урок искусства предполагает для учащихся перевод информации в визуальные образы, восприятие этой информации и дальнейшее ее использование в различных творческих направлениях. Создание образных проектов ведет к пониманию того, что есть личностное и смысловое выражение, потому что учащийся играет с информацией и конструирует смыслы своего порядка, на свой манер”. Основываясь на идеях Выготского о творческом развитии личности в процессе деятельности, Дж. Маршал разрабатывает технологию творческого проекта под руководством учителя: “Художественные проекты, которые состоят из множества уроков или этапов, - яркий пример этого (развития творческого восприятия – Е.П.). Создание взаимосвязей как центральная тема конструктивизма объединяет уроки в проекте тематически, где концепции вводятся и рассматриваются в различных направлениях. Эти темы должны быть большими идеями, ключевыми концептами или экзистенциальными вопросами” [18, <http://www.questia.com/read/1P3-1159477361/substantive-art-integration-exemplary-art-education>]. Автор детализирует процесс работы, тем самым формулируя критерии организации художественного проекта.

Другой автор, П. Линч, в статье “Различные способы создания значений:

исследовательский взгляд на интеграцию искусств в школьной программе” развивает идею проведения “социокультурного события как исключительного опыта, который предлагает всем без исключения участвовать в процессе обучения. Учащиеся с проблемами в учебе при предоставленной возможности могут успешно проявить себя в других видах деятельности. (...) Объединение различных видов искусства с учебными предметами в рамках программы помогает создать зону ближайшего развития (Выготский, 1978), в которой различные необычные рискованные попытки поддерживаются социальными взаимодействиями” [17, <http://www.questia.com/read/1P3-1159477361/substantive-art-integration-exemplary-art-education>]. (Автор статьи ссылается на работу Выготского 1978 года, так как это время первых переводов работ ученого на английский язык).

Д. Бартон в статье “Социальная динамика художественных выставок: изменение практики художественного образования” рассматривает социальную динамику в создании художественных выставок с точки зрения создания социально-культурной среды на основе идей Выготского о социальной природе образования [3]. “Учащиеся работают с большим желанием совместно со сверстниками, если результатом работы предполагается выставка. Художественная выставка создает социальную динамику, поскольку учащиеся могут выразить свои цели, размышления, вдохновение на каждом этапе подготовки. (...) Весь процесс, от выбора темы до разработки и установки, отработки открытия, требует ответственности и конструктивного взаимодействия для достижения общей цели” [3, <http://www.questia.com/read/1P3-66702998/social-dynamics-in-exhibiting-art-rethinking-the>]. Данный пример иллюстрирует расширение границ использования теоретического наследия Выготского в виде развития технологий художественных выставок как варианта создания социально-культурной среды под руководством педагога.

Концепция визуального мышления А. Хаусен рассматривает 5 этапов эстетического развития [9], [34], <http://www.vtshome.org/pages/research>. Мы считаем важным подробно рассмотреть одну из методик педагогики искусства США, основанную на концепции эстетического развития и зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, поскольку она демонстрирует практическое применение научного наследия российского ученого. Безусловно, автор модели опирается и на работы других теоретиков, но именно идеи Л.С. Выготского об эстетическом восприятии и культурно-историческом развитии повлияли на формирование идеи процесса “последовательного визуального восприятия”.

Стратегии “развития визуального мышления” - Visual Thinking Strategies (VTS) - работают на основе программы личностного подхода к воспринимаемому, “начинающий реципиент находится в центре процесса обучения”. Все, о чем писал С. Керр, осуществлено в этой модели, которая активно используется учителями США. Сама технология подробно представлена на сайте, а более подробное представление о ней педагоги могут получить на практических семинарах, которые проводятся в США повсеместно.

Основой программы является разделение процесса восприятия произведения искусства на пять этапов. Каждый из них охарактеризован ниже.

«Accountive» («оценочный»). Взгляд зрителя эгоцентричен, направлен на оценку содержания произведения. Отклик на произведение основан на восприятии внешней стороны произведения, «что я вижу». Реципиент называет и распознает объекты, изображенные в произведении, на основе опыта повседневной жизни.

«Constructive» («конструктивный»). Зритель разбирается в особенностях языка искусства, но не имеет теоретической базы знаний об искусстве. Интерес направлен на то, как это произведение было создано. Реципиент этого типа фокусируется на том, что он видит с точки зрения здравого смысла, используя логические и наиболее доступные для него источники: собственное восприятие и суждения, знания о естественном мире, стандарты нравственной системы ценностей, присущие данному обществу.

«Classifying» («классифицирующий»). Зритель владеет теоретическими знаниями и воспринимает произведение в соответствии со своими знаниями. Соответственно, обращает особое внимание на то, кто создал произведение, и каковы были основы замысла. Такой реципиент формирует свое мнение на основе информации, предложенной историками искусства, искусствоведами.

«Interpretive» («интерпретационный»). Зритель ищет возможности личностных встреч с искусством.

«Re-creative» («со-творческий», «воссоздающий»). Зритель пытается понять символический смысл произведения, который бы соответствовал его эмоциональной реакции на произведение. Внимание сосредоточено на соотношении личного восприятия произведения. «Re-creative»). Зритель интегрирует все предшествующие уровни, пытаясь понять проблему и замысел, заложенные в произведении, в то же время предлагая собственное видение и точку зрения. На этом этапе реципиент уже имеет большой опыт, «историю» (по терминологии Хаусен) восприятия и осознания произведений искусства. Он может «сознательно приостановить неверие», то есть перейти рубеж критического восприятия или рациональной оценки, характерные для предыдущих этапов. Это стадия непосредственного восприятия, контакта со своими чувствами и реакциями.

Для разграничения этапов восприятия автор модели использует критерии, которые также являются сферами деятельности и интересов, характеризующими эстетический опыт: понимание, умение задавать вопросы, суждение, сравнение, интерпретация. Модель А. Хаусен лаконично передает различия между типами восприятия искусства, указывая при этом возможные виды деятельности для активизации эстетической деятельности и интересов: «Важно отметить, что эстетический этап в основе своей характеризуется способами размышления об эстетических объектах. Каждая осмысленная встреча с произведением искусства добавляет нечто большее в стратегии реципиента для развития смыслового понимания последовательно организованного восприятия эстетических объектов» [9, 5].

Все этапы одинаково важны. Они появляются в определенном порядке, ни один не является лучше другого. Как отмечает автор, «в процессе восприятия искусства имеют значение только размышления и творчество». Следует отметить, что в традициях американского современного образования важным элементом

является развитие навыка так называемого “решения проблем” (“problem-solving”). Ссылка на развитие этого навыка, либо нацеленность процесса обучения для многих изданий или методик становятся своего рода карт-бланш. То же самое происходит и в случае со стратегией развития визуального мышления: если этот метод развивает навык решения проблем, то, как следствие, является эффективным и стоящим внимания. Не развитие творчества как отдельного качества личности, а развитие креативности для формирования практического свойства. Дальнейшая аргументация автора еще раз подтверждает этот вывод: ”Мы пришли к выводу, что дискуссии об искусстве являются одной из самых плодородных основ для обучения критическому мышлению и развитию его навыков прежде всего потому, что в этом виде деятельности не существует правильных ответов” (<http://www.vtshome.org/pages/research>).

А. Хаусен оперирует понятиями “этапы восприятия”, а также “развитие эстетического опыта”. В ее модели развитие эстетического опыта разделено на этапы, которые в процессе развития выступают залогом приращения, накопления эстетического опыта и, как результат, перехода на следующий этап. Важным свойством такой модели является невозможность пропустить один из этапов: развитие происходит последовательно. Опираясь на идею Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, Хаусен выстраивает модель развития эстетического опыта с учетом постепенного накопления не только фактов восприятия, но и поступательного изменения процесса восприятия произведения искусства.

Заключение

Итак, рассмотрев некоторые аспекты восприятия работ Л.С. Выготского в американской педагогике искусства, мы видим, что его наследие активно используется как в теории, так и на практике. Широкое признание его идей началось после перевода работ ученого в конце восьмидесятых и девяностые годы XX века. Современное американское художественное образование, наряду с психологией и культурной антропологией, развивает теоретические и практические направления, используя термины, разработанные не только Выготским, но и российскими учеными: зона ближайшего развития, культурно-исторический и деятельностный подход в образовании, педагогическая психология и многие другие. Мы надеемся, что несмотря на разницу во взглядах и мнениях, работы Л.С. Выготского останутся продуктивной основой развития современного образования во все мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bodrova, Elena, Carrie Germeroth, and Deborah J. Leong. "Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky." *American Journal of Play* 6.1. 2013.
2. Brooks, Margaret. "Drawing: The Social Construction of Knowledge." *Australian Journal of Early Childhood* 29.2. 2004.
3. Burton, David. "Social Dynamics in Exhibiting Art: Rethinking the Practices of Art Education." *Art Education* Jan. 2001.

4. Cole, Michael. "Reading Vygotsky". (Preface to an edited collection of Vygotsky Writings by Rieber and Robinson, in press). Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego. 1978.
5. Cole, Michael. "Vygotsky and Context: Toward a Resolution of Theoretical Disputes" in *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self*, Cole, M., Gajdamaschko, N., In, S. Kirschner, & J. Martin, J. (Eds). 2010, pp. 253-280. New York, NY, US: Columbia University Press.
6. Daniels, Harry, ed. *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 1996.
7. ---. *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer, 2001.
8. Hesser, James Francis. "Personal Perspectives on CONSTRUCTIVISM in a High School Art Class." *Art Education* July 2009.
9. Housen A. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Unpublished doctoral dissertation. - Harvard Graduate School of Education. Boston, 1993.
10. Hung, David, and Maish Ramlal Nichani. "Bringing Communities of Practice into Schools: Implications for Instructional Technologies from Vygotskian Perspectives." *International Journal of Instructional Media* 29.2. 2002.
11. Jaramillo, James A. "Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula." *Education* 117.1 1996.
12. Kerr, Stephen. "Why Vygotsky? The Role of Theoretical Psychology in Russian Education Reform. An exercise in forensic cross-cultural anthropology". Paper presented at the American Association for the Advancement of Slavic Studies conference, Seattle, WA, November, 1997. <http://faculty.washington.edu/stkerr/whylsv.html>
13. Koltsova, Vera A., Yuri N. Oleinik, Albert R. Gilgen, and Carol K. Gilgen, eds. *Post-Soviet Perspectives on Russian Psychology*. Westport, CT: Greenwood, 1996.
14. Kozulin, Alex, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, and Suzanne M. Miller, eds. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, England: Cambridge UP, 2003.
15. Lynch, Patricia. "Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum." *Art Education* July 2007.
16. Marshall, Julia. "Substantive Art Integration = Exemplary Art Education." *Art Education* Nov. 2006.
17. Richards, Janet C., and Joan P. Gipe. "Linking Literacy Lessons with Visual Arts: Preservice Teachers' Dilemmas and Accomplishments." *Art Education* May 2000.
18. Sawyer, R. Keith, Vera John-Steiner, Seana Moran, Robert J. Sternberg, David Henry Feldman, Jeanne Nakamura, and Mihaly Csikszentmihalyi. *Creativity and Development*. New York: Oxford UP, 2003.
19. Thirumurthy, Vidya. "Learning through Culture. (International/Intercultural)." *Childhood Education* 79.2 2002.
20. Thompson, Paul. "The Value of Talk: Understanding Classroom Discussion: Should Classroom Talk Be Valued Primarily for Its Cognitive or Its Affective Functions? Paul Thompson Examines What Can Be Learnt from Formal and Informal Talk between Students in the Classroom." *English Drama Media* Mar. 2010.
21. Toulmin, Stephen. *The Mozart of Psychology*. *The New York Review*, September 28, 1978 Issue pp. 51-57. Toulmin, Stephen. 1978. *The Mozart of psychology*. *New York Review of Books*, 28 September 1978, pp. 51-57.
22. Usher, Bill, and Chris Gibbes. "Vygotsky, Physical Education and Social Interaction." *Journal of Physical Education New Zealand* 35.1. 2002.
23. Van der Veer, R., & Valsiner, J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell. 1991.
24. Vygotsky, Lev Semyonovich // *American Psychology Association Dictionary*. Editor in chief Gary R. VandenBos. APA Publishing, Washington, DC, 2007, p. 991.
25. Vygotsky, Lev S. // *Encyclopedia of Education*. - Macmillan, New York, 2003. 2 ed. Editor James W. Guthrie. - v. 1-8. v. 7, 2658-2660.
26. Vygotsky, Lev S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. "Problem of General Psychology". trans. Norman Minick. New York: Plenum. 1987.
27. Vygotsky, Lev S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 2. *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Rieber, Robert W., Wollock, Jeffrey (Eds.) New York: Plenum. 1997.
28. Vygotsky, Lev S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 3. *Problems of the Theory and History of Psychology*. Rieber, Robert W., Wollock, Jeffrey (Eds.). New York: Plenum. 1997.
29. Vygotsky, Lev S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 4. *The History of Development of Higher Mental Functions (1931)*, trans. Marie J. Hall. New York: Plenum. 1997.
30. Vygotsky, Lev S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. *Child Psychology (1928-1931)*, trans. Marie J. Hall. New York: Plenum. 1998.

31. Vygotsky, Lev S. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific Legacy. Rieber, Robert W. (Ed.). 1999.
32. Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Editors: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Harvard University Press, 1978, 159 pages.
33. Vygotsky, Lev S. Thought and Language. Ed. and transl. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vacar. Cambridge, Mass., 1962.
34. Полюдова Е.Н. “Актуальные тенденции художественного образования США”. М., ФГНУ ИКО РАО, 2013, 160с.
35. Полюдова, Е.Н. “Принципы современного художественного образования с позиций визуальной культуры в контексте педагогической культурологии США” // Материалы III международного культурологического конгресса. – СПб., 2010. – с. 287-288.
36. Полюдова Е.Н. “Современные модели развития эстетического опыта в американской и канадской педагогической литературе” // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Выпуск II. - М., 2008. - с.180-196.