

"ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА"

№4 2008 год

Художественное развитие детей дошкольного возраста

Лыкова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории пластических искусств,
Институт художественного образования РАО
e-mail: irenal@list.ru

О модернизации художественного образования дошкольников на основе принципа культуросообразности

Сегодня «принцип культуросообразности» получает новую интерпретацию: исследуется не только национальная, но и общечеловеческая культура, а педагогика выходит на более высокий уровень и становится «метапедагогией», т.е. теорией, позволяющей говорить о создании устойчивых, культуросообразных норм. Современные глобальные образовательные тенденции включают следующие задачи воспитания нового человека:

- научить жить и работать вместе – в команде, в группе, в обществе, на планете, не придавая враждебного смысла любым различиям, принимать ответственность, разрешать и предотвращать конфликты;
- научить учиться – ориентировать образовательные деятельности на активное освоение человеком способов получения, освоения и трансляции новой информации;
- обеспечить постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременной адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности;
- стимулировать самоактуализацию и самоопределение обучающегося в процессе обучения как главный показатель успешности образовательной деятельности, обеспечивая тем самым подготовку к активному освоению ситуации социальных перемен.

Важнейшей функцией культуры является трансляция – обеспечение бесперебойного воспроизведения в поколениях. Приоритет общечеловеческих ценностей связан с таким более широким и более универсальным, чем идеология, пониманием человека и единства человеческого рода, которое базируется на его психофизиологическом и культурном единстве. В условиях эстетического развития и эстетического воспитания, в отличие от других направлений образования, задействованы все уровни развития человека как представителя рода (Е.М. Торшилова [22]).

В культурных формах деятельности, сознания, мышления человека (который был и остается выходцем из лона природы) открывается, по мысли Э.В. Ильенкова, невидимая сущность, «истина» самих же природных вещей. С опорой на знание об этой сущности человек преобразует природу и создает из ее материала такие «совершенные» вещи, к порождению которых «природа без человека» может стремиться только в тенденции, в абстрактной потенции (Э.В. Ильенков [10]). Из ее материала он создает и сам себя. Полифоническое единство природы и культуры определяет саму возможность человеческого развития. Природа (если рассматривать ее в контексте антропогенеза), изъев из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, передала свои развивающие функции культуре. Но и культура не «написала» на своих предметах их значений, открыв их ребенку для творческого освоения. Создав таким образом для человека исходную проблемную ситуацию развития, природа и культура сделали общее дело: они поставили человека перед необходимостью развиваться универсально – саморазвиваться (В.Т. Кудрявцев [14]).

В классической педагогике принцип культуросообразности рассматривается в двух аспектах. Первый аспект, внутренний, сопряжен с пониманием изначальной укорененности образования в истории культуры, с рассмотрением его содержания как логической квинтэссенции исторического развития человеческого духа (Г.Гегель). Второй аспект, внешний, связан с учетом общественных условий жизнедеятельности ребенка – своеобразия той макро- и микросоциальной среды, в которой он развивается, взаимодействуя с другими людьми (взрослыми и детьми). В современном педагогическом сознании принцип культуросообразности зачастую сводится именно к этой «внешней» проекции (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр [13]).

В рамках культурно-исторического подхода детство понимается не только в качестве исторически порожденного продукта – «производной» общественного развития, но и в качестве формообразующего (порождающего) начала в истории, культуре, образовании. В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр [13, с. 14–15] выявили два социокультурных вектора построения (и понимания) образа детства как научной абстракции:

- отношение мира взрослых к миру детства;
- отношение мира детства к миру взрослых, культуре в целом и самому себе. Этот вектор представлен на рисунке 1 в виде модели.

Второй вектор, как правило, остается вне поля зрения исследователей. Но в этом аспекте, по мысли Д.И. Фельдштейна, может быть выявлен совершенно иной образ детства, обладающий чертами развитой гармонической и самобытной целостности. В данном случае «детство представляет собой... обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя (как это ни парадоксально звучит) направления их деятельности с ним, развивая свой общественно значимый мир» [23, с. 5].

Рисунок 1

Проекция развития личности

(В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр)

Реалии развития	Проекция развития	
	Социетальная	Культурно-историческая
План развития	Эстернальный	Интернальный
Общественно заданная траектория развития	Социализация	Культуроосвоение
Результат развития		
«Объективный» эффект	Социальная адаптация	Творческое приобщение к культуре
«Субъективный» эффект	Формирование социального индивида	Возникновение и развитие личности
Модель перспективы развития	Зона ближайшего развития	Выход в зону более отдаленного развития и через нее – в перспективу бесконечного становления человека субъектом культуры и истории
Форма образовательного взаимодействия	Научение, тренаж	Развивающее образование
Способ коммуникации	Операционно-информационный обмен	Общение, диалог
Механизм субъективации	Социальные нормы	Преобразование содержания

		культуры
Механизм объективации субъективного опыта	Экстериоризация освоенных знаний, умений, навыков	Виртуализация творческих возможностей
Форма репрезентации опыта в сознании	Значение	Смысл, ценность
Форма репрезентации социокультурного текста	Знак	Символ
Способ заданности образа миру субъекта	«Видимое» поле	Смысловое поле
Тип образа мира	Мир как система иллюстраций и экспликаций	Мир как открытая проблема

С реконструкцией образа детства связана и перспектива разработки культуросообразной модели образования [13, с. 15–16] на основе новой (нетрадиционной) парадигмы детства и детского развития:

- в условиях современной цивилизации детство характеризуется не только онтогенетической (П.П. Блонский, А. Валлон, А.В. Запорожец), но и культурно-исторической самоценностью, которая обусловлена его особым вкладом в становление человеческой культуры;
- деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение «готового» социального опыта, - как внутри образовательных процессов, так и вне их – приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей и все более приобретает черты самостоятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец).
- в основе современного способа интеграции детей во взрослое сообщество лежит «авторизация» – творческое переосмысление, проблематизация детьми образа взрослости в качестве проекции их собственной психологической будущности, или собственно культуроосвоение (явления детской субкультуры);
- присвоение культуры современным ребенком протекает в форме ее своеобразного творческого развития и включает в себя проблематизацию, инверсию, преобразование содержания общественного опыта на основе работы детского воображения.

Современное образование из социального и государственного института постепенно превращается в универсальное средство культурных преобразований и начинает менять свое предназначение. Такое представление целей образования, по мнению А.Х. Сундуковой, является предельным, поскольку ему нет альтернатив [21]. А.Я. Данилюк предлагает рассматривать культуру и образование как симметричные макро- и микромиры, зеркально отражающие друг друга [8]. Следовательно, культура удваивает себя в образовании и выступает для образования в качестве модели-образа, в соответствии с которым оно само организуется. Тем самым принцип культуросообразности определяет общий способ организации как образования в целом, так и отдельных образовательных систем [8, с. 440].

Известный отечественный дидакт М.Н. Скаткин еще во второй половине XX века остро поставил вопрос о необходимости включения культурного компонента в ядро содержания образования. На основе этой идеи методологи И.Я. Лернер и В.В. Краевский разработали модель содержания образования [11, с. 15], соотносимую с четырехзвенной структурой социокультурного опыта человечества:

- опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;

- опыт творческой деятельности – в форме способности принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

В.В. Давыдов, анализируя данную модель, сделал вывод: «Опыт творческой деятельности должен быть... не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности» [7, с. 144]. В. Т. Кудрявцев предложил «опыт познавательной деятельности» фиксировать не столько в знаниях, сколько в проблемах, а «опыт осуществления известных способов деятельности» – «не столько в умениях действовать по образцу», сколько «в способностях перестраивать эти умения и видоизменять эти образцы (способы создания модели, образа) там, где это нужно [14, с. 12].

Современная культурно-историческая психология может претендовать на раскрытие условий и внутренних механизмов развития ребенка. Представители научной школы Л.С. Выготского ведут поиск «ведущего звена», в качестве которого выступают: произвольное движение (А.В. Запорожец), свободное действие (В.П. Зинченко), творческое действие (Б.Д. Эльконин), учебная деятельность и теоретическое мышление (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), воображение (О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев), индивидуальность и личность человека (А.Г. Асмолов, Г.Г. Кравцов), эмоции и переживания (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, Ф.Е. Василюк), культурные медиаторы (В.П. Зинченко, М. Коул, Б.Д. Эльконин), способы расширения перспективы личностного развития (Ю. Энгештрем).

Результаты научных поисков [позволяют рассматривать культуру не как внешний фактор психической жизни человека, а как ее внутренний источник (Л.С. Выготский [4]. Речь идет не только о «высоких» сферах культуры, но и о простейших формах бытовой культуры, которые окружают ребенка с колыбели. Ведь культура, по наблюдению М.М. Бахтина, «является» человеку через способы взаимоотношений людей по поводу этих вещей, в которые он включается с момента своего рождения (возможно, и раньше) и в которых он с самого начала «участвует» и «субъектен» [3].

Варианты проектирования основ содержания образования из «материала культуры» предложены в некоторых современных психолого-педагогических концепциях, программах, проектах. Среди них следует выделить концепции развивающего школьного обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В. Оконь), проект развивающего дошкольного образования (В.Т. Кудрявцев), школы «диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), систему формирования психики слепоглухонемых детей (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков), «вероятностного» образования (А.М. Лобок), «мыследеятельностную» педагогику (Ю.В. Громыко), систему развивающего дошкольного образования (Л.А. Парамонова и другие). Опыт данных авторов может служить основой для построения целостной системы культуросообразного образования детей разных возрастов.

Н.Б. Крылова, создатель Института педагогических инноваций РАО, полагает, что в настоящее время возникла настоятельная необходимость в «культурологии образования» [12], поскольку именно культура задает предельный масштаб понимания проблем образования:

- сохранение и развитие человеческого сообщества и человека как основного элемента, а также образа жизни и технологии деятельности;
- создание и обеспечение связей и коммуникаций в сообществе, прежде всего межпоколенческих;
- формирование и наследование системы ценностей, норм, эталонов для обеспечения жизни человека и разнообразия сообществ.

Культурные функции современного образования, исходя из глобальности проблемы, состоят в следующем:

- обеспечение взаимодействия и коммуникации между новой генерацией и сообществами, между ребенком и взрослым;
- обеспечение развития человека (индивида, личности, индивидуальности) как субъекта культуры;
- создание культуросообразных условий для сохранения и наследования посредством образования гуманистических и демократических ценностей различных сообществ, для формирования личности как носителя этих ценностей;
- участие в создании новых культурных норм и образцов, что предполагает понимание образования как творческой (в том числе альтернативной) деятельности.

Только такая образовательная стратегия может сформировать подлинного субъекта культуры. Анализ современных образовательных программ и содержания учебных курсов показывает, что современное образование постепенно приобретает культуросообразный характер.

Приобщение ребенка к культуре, ориентированной на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, предполагает наличие и развитие следующих универсальных способностей:

- ставить культуросообразные цели;
- выбирать для их достижения культуросообразные средства (операциональные, организационные и коммуникативные);
- проводить соответствующий анализ ситуации, в которой предстоит действовать, правильно — на основе культурных критериев — ее оценивать, делать выводы, принимать решения и осуществлять их;
- правильно относиться к собственным ошибкам.

Культура, искусство и теория эстетического воспитания исследуются на современном этапе философского осмысления способа бытия в русле всеобщей технологии человеческой деятельности. В отечественной психологии получил развитие деятельностный подход, согласно которому деятельность рассматривается как основа и условие развития психики ребенка (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.).

С позиции деятельностного подхода рассматривает культуру Э.С. Маркарян и выделяет в ней ценности в качестве ведущего элемента. Э.В. Соколов отмечает не только социальную, но и личную значимость культурных ценностей, направляющих духовную и практическую деятельность человека (экспрессивную, адаптивную, защитную, познавательную). Л.С. Сысоева, изучая механизм взаимодействия личности с культурой, выделила три вида отношений: во-первых, личность осваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия; во-вторых, личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; в-третьих, личность сама создает (порождает) культуру, будучи субъектом культуротворчества. В зависимости от того, какую культуру и на основе каких ценностей осваивает ребенок, происходит становление и развитие его личности. В.С. Семенов предложил рассматривать культуру как определенный способ и поле деятельности человека, а также результат реализации его сущности, выражающий синтетическую характеристику развития человека.

Эстетическая деятельность рассматривается как специфически человеческая форма активного отношения к жизни, содержание которой составляет эстетическое познание и созидание на основе освоения и развития наличных форм культуры.

Творчество понимается при этом как человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего мира (природного и социального). А творчество художественное — как деятельность, связанная с эстетическим познанием и преобразованием окружающего мира по законам красоты. В процессе творческой деятельности, направленной на изменение окружающего мира (создание чего-либо нового, неповторимого, уникального), изменяется и сам человек, становится творческой личностью.

Гуманистическая педагогика разрабатывает пути, условия, средства и методы воспитания творческой личности (и индивидуальности) человека.

Введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, где продуктивное воображение становится ведущим механизмом культуросообщения, — так можно сформулировать основную идею культуросообразной педагогики [14, с. 19].

При таком подходе развитие воображения и основанной на нем системы творческих (культуротворческих) способностей приобретает значение ведущей линии образовательной работы в дошкольных учреждениях и школе. Здесь это является основным способом достижения базисного уровня детского развития, гарантом полноценного вхождения ребенка в проблемный мир общечеловеческой культуры.

Ключевым показателем сформированности у ребенка специфически человеческого видения мира В.Т. Кудрявцев предлагает рассматривать способность к его осмысленному восприятию [14, с. 200], что проявляется в способности к созданию художественного изображения как материализованного способа воображения и мышления посредством формы, цвета, перспективы.

При этом культура перестает быть «внешней средой», в которой должен адаптироваться ребенок. Она превращается в естественный орган жизнедеятельности ребенка (Ф.Т. Михайлов), которым ему предстоит творчески овладеть, — точно так же, как он овладевает своей телесностью. Отношение ребенка к культуре — всегда персонифицированной в образе значимого взрослого (родителя, педагога) — оборачивается его отношением к самому себе и своим возможностям. Это позволяет интерпретировать психическое развитие ребенка как изначально самоустремленный творческий процесс (В.Т. Кудрявцев [14]).

Творчество детей носит глубоко личностный характер. Оно определяется неповторимостью личности каждого ребенка и уникальностью накопленного им опыта. Процесс детского творчества чрезвычайно индивидуален и не терпит «валового подхода» (Н.Н. Поддьяков [20]). В процессе присвоения материальной и духовной культуры происходит не простое накопление фактов, а развитие разнообразных, в том числе художественных, способностей личности.

Однако анализ процесса развития детского творчества позволил выделить противоречие, связанное с разработкой ключевой проблемы дошкольной дидактики, а именно — взаимосвязи обучения и творчества. В традиционном образовательном процессе ребенок усваивает строго фиксированные способы действий с вещами, в том числе стандартизированные способы художественной деятельности, которым его обучает взрослый как носитель культуры.

Эти способы, как правило, достаточно жестко фиксированы, стандартизированы, что фактически исключает творчество дошкольников (Н.Н. Поддьяков [20]). И по мере накопления «багажа готовых рецептов» ребенок начинает утрачивать индивидуальную самобытность, стремится подражать или копировать и постепенно попадает в зависимость от взрослого, задающего образец и тем самым диктующего способ культуросообщения (В.Т. Кудрявцев [14]).

Такая постановка проблемы делает чрезвычайно актуальной задачу изучения тех педагогических условий, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослого, в подлинно детскую самостоятельность, являющуюся ярким проявлением творчества (А.В. Запорожец [9], В.Т. Кудрявцев [14], Н.Н. Поддьяков [20]).

Искусство как главное средство эстетического воспитания связано с образным познанием жизни. Художественные образы оказывают особое воздействие на эмоции ребенка, вызывая нравственно-эстетические переживания и активизируя познавательные интересы. Продуктивное творчество обладает большой притягательной силой для детей, познавших радость первых изобретений и открытий. Яркие положительные эмоции — основа формирования острой потребности детей в том или ином виде художественного творчества.

Искусство и аккумулированный в нем потенциал воображения являются не просто «общественной техникой чувств», а содержат в себе механизм порождения «вершинных» родовых человеческих переживаний (Л.С. Выготский [4]). С этой точки зрения перспективной представляется разработка эстетических инструментов культурного оформления детского опыта, которые обеспечивают развитие воображения и творчества.

Следует заметить, что дошкольник овладевает разными видами художественной деятельности в их многообразии, они объективно предстают перед ним как своего рода ансамбль деятельностей. В связи с этим В.Т. Кудрявцев [14] задает вопрос, на который пока еще не получен ответ: каким должно быть оптимальное соотношение разных видов деятельности внутри «ансамбля» на каждом из этапов дошкольного детства, ведь целостность и единство «мира деятельности» должны быть эквивалентны целостности и цельности «мира личности»?

Таким образом, можно предположить, что основная цель современного художественного образования — не столько модернизация системы знаний, умений и навыков, сколько формирование у детей эмоционально-ценностного отношения к миру. Это требует углубленного изучения: с одной стороны, генезиса, специфики и структуры эстетического отношения как метакатегории художественной педагогики, с другой стороны, художественного творчества как специфической детской деятельности. Выбор направления нашего исследования обусловлен необходимостью поиска научных основ моделирования и проектирования художественно-эстетической деятельности детей в развивающем образовании современного детского сада на основе принципа культуросообразности.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. М.: Искусство, 1994.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 20-37.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерки. М.: Просвещение, 1991.
5. Гегель Г.В.Ф. Эстетика // Соч. М., 1968.
6. Гершенский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. 1998. № 2.
7. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1.
8. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000.
9. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функциях и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 59-79.
10. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991.
11. Краевский В.В. Содержание образования. М., 2001. С. 23-45.
12. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Инноватор, 2000. С.12-75.
13. Кудрявцев В.Т., С лободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. 2001. № 4. С.4-64.
14. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: Макс-пресс, 2005. С.12-257.
15. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему. Л.: Наука, 1985.
16. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Прогресс, 1992.

17. Мелик-Пашаев А.А. Художественная культура: трансляция и (или) порождение // Мир психологии. 2000. № 3.
18. Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007.
19. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 3.
20. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995.
21. Сундукова А.Х. Образование как функция культуры. Ростов н/Д.: АПСН СКНЦВШ, 2007.
22. Торшилова Е.М. Эстетическая компетентность: содержание и смыслы. Дубна: Феникс+, 2008.
23. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.
24. Чумичева Р.М. Ребенок в мире культуры. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998.
25. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе // Известия РАО. 2001. № 4. С .64-74.