



художественное развитие детей

Савенкова Любовь Григорьевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
зам. директора ФГНУ «Институт художественного образования»
Российской академии образования, г. Москва
ihorao@mail.ru

Пространство и среда в воспитании и развитии ребенка-дошкольника

В настоящей работе важно выделить те узловые факторы, которые связаны с ролью пространства и среды в детском возрасте. Рассматривать художественное воспитание ребенка с позиций окружающей среды естественно и закономерно, потому что это взгляд на человеческое сообщество через взаимодействие человека с природой, предметным миром и людьми – это в целом взгляд на культуру.

Центральное место в истории формирования этих отношений всегда занимал человек, который, по П. Тейяр де Шардену, является «центром перспективы», «центром конструирования универсума». Для познания человека как такового и продуктов его деятельности, художественной в том числе, необходимо приобретение и освоение целого ряда чувств. Это в первую очередь чувство пространственной необъятности мира (в великом и малом), чувство глубины, количества, пропорции, качества движения. Без этого *«взора человек бесконечно остается для нас, как бы мы ни старались научить нас видеть, тем, чем он еще остается для многих людей, – случайным предметом в разобленном мире»* (Шарден де Тейяр П.).

Какой бы области человеческой деятельности мы ни коснулись, она всегда соотносится с пространством и средой, поскольку вне среды ни один предмет, ни одно существо на земле находиться не может, будь то реальная жизнь или воссозданная в литературе, сказках, былинах, песнях. В архаической модели мира, в мифологии пространство занимает особое место, оно оживотворено, одухотворено и качественно разнородно (см. «Мифы народов мира»). *«Оно всегда заполнено и всегда вечно; вне вещей оно не существует. Боги, люди, животные, растения, элементы сакральной топографии, сакрализованные и мифологизированные объекты из сферы культуры»* составляют

совокупность того, что “организует пространство“, собирает его» (Мифы народов мира).

Для нас важна и такая точка зрения: *«...пространство, заполненное множеством частиц, не ведет себя как инертное вместилище, а воздействует на них как направляющая и передающая активная среда, внутри которой организуется это множество».* Взаимодействие человека и среды предполагает особые природные, социальные и духовные взаимоотношения. В нашем случае мы выделяем визуальное пространство, так как «организм зрения», по определению Дж. Гибсона, «является системой, в состав которой входят глаз, голова и тело». По исследованиям ученых, 85% информации о мире мы получаем через глаза и только 15% из других источников. Для человека (маленького в особенности), «пространство вообще», то есть пустое, не заполненное ничем пространство не существует. Человеку всегда необходимо видеть, ощущать его всеми своими чувствами.

Все наши дальнейшие рассуждения о пространстве будут невольно ассоциироваться со средой, так как среда – это предметно-пространственное окружение, с которым человек взаимодействует, формирует ее сообразно своим представлениям, потребностям, поведению. Каждый объект среды может стать стимулом для наблюдения и исследования. Следуя этой логике можно выделить три сферы деятельности в среде:

- архитектура (интерьер, предметы),
- культурная среда (художественной деятельности),
- среда общения.

Как указывает А. Раппопорт, среда исторически открыта: не теряя своей цельности, она впитывает в себя исторические наслоения, пристройки и перестройки материала, она тяготеет к природе – экологическим моделям бытия. ... *«Среда ... подвержена эмоциям и в то же время хранит в себе образы разных ступеней истории и имеет обнаруживаемую на самой поверхности генетическую память».* Из рассуждений А. Раппопорта также следует (и это для нас наиболее важно), что *«среда как категория современной эстетики тесно связана с жизненной основой бытия искусства – в природном, социальном и психологическом смыслах».* Продолжая рассуждения Раппопорта, нельзя не обозначить и не подчеркнуть еще раз экологическую особенность среды, *«для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей среды. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его “духовной оседлости”, для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности»* (Лихачев Д.С.).

Сравнивая пространство с искусством, известный художник В.А. Фаворский, указывал, что всякое реалистическое изображение в основе своей имеет предметно-пространственную форму понимания действительности, в которой выражается мировоззрение». *«Предмет и пространство мы должны понимать очень широко. В живописи и скульптуре – это вещи окружающей нас действительности, люди; в архитектуре – это детальные архитектурные организмы, входящие в пространство архитектуры как масштабные единицы, как представители человека (колонны, окна, двери); в орнаменте – это метр; в литературе, с одной стороны, герой-человек и среда, с другой – слово, речь, подлежащее и предложение».*

Разные отношения предмета к пространству, по мнению В.А. Фаворского, и пространства к предмету, влияние их друг на друга формируют и создают взаимно друг друга. Так, например, одна форма предмета предполагает определенную форму пространства и, наоборот, характер и форма пространства подразумевает определенный предмет. *«Предмет и пространство, как бы два полюса, полярным напряжением создающие форму».*

Особое место занимает пространство в искусстве. Так, отец П. Флоренский писал, что *«всякое искусство – это условие организации пространства».*

Основные категории пространства искусства, по мнению А.В. Бакушинского, это, прежде всего, пространственно-временные отношения. Ведь искусство зарождается и существует сразу в нескольких предметно-пространственных средах. Опираясь на это в процессе образования и воспитания детей, мы выделили ряд смысловых значений пространства и среды:

- среда исторической эпохи;
- пространство природы и среды жизни;
- среда общения художника (композитора, режиссера) с людьми;
- предметно-пространственные представления художника-автора,
- пространство и время творения художественного произведения;
- художественное пространство, которое возникает во время творчества;
- пространственное окружение и среда, в которой художник творит;
- пространства звука, цвета, света, движения и т. д.

Всё это влияет на взгляды, мироощущение, мировосприятие как художника, так и зрителя. Изолировать произведение искусства из среды – значит быть необъективным по отношению к творцу.

Уже только поэтому упускать из поля зрения педагогики факт воздействия на ребенка среды тем более недопустимо, потому что, по признанию ученых, период детства

наиболее чувствителен к воздействию среды: окружающей реальной и воображаемой, среды прошлого, настоящего и будущего. Проявлять себя активно в той среде, в которой он живет, в среде воображаемых образов для ребенка так же естественно, как пить и есть.

Нами выявлены собственные положения по поводу проблемы пространства и среды в системе освоения искусства с детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Во-первых, это **среда и предметная деятельность** с детьми в реальном пространстве – наиболее естественный путь проникновения в суть любого искусства, изобразительного, музыкального, танцевального, театрального в особенности. Среда и пространство окружают ребенка с момента рождения. Игнорировать – значит раскрывать проблему воспитания детей неполноценно.

Во-вторых, поскольку освоение искусства детьми невозможно без участия взрослого. В связи с этим предлагается рассмотреть **пространство и среду как условия формирования художественного мировоззрения**, используя смысловое значение внутренней формы слова пространство как «**про – странство – вать**» (пройти, профантазировать, протанцевать, проиграть: по миру, по картине, по музыке, танцу, поэзии...). Поскольку пространство вмещает в себя протяженность, реально ощущаемую мерность (или воображаемую), которую можно исследовать через цветовое ощущение, через свет, звуки, мелодию, произношение слова, ощущение тишины, формы предмета, архитектурного пространства, природного ландшафта. Тем самым мы рассматриваем пространство (среду) как способ погружения ребенка в реальные действия в окружающем пространстве через искусство, что позволяет **развивать у детей пространство их воображения: широту воображения, широту и разнообразие впечатлений, мыслей**. Так как русское слово «пространство» (см. Мифы народов мира) обладает исключительной семантической емкостью и мифопоэтической выразительностью. Его внутренняя форма апеллирует к таким смыслам, как «вперед», «вширь», «вовне», «открытость», «воля».

В-третьих, упомянем и еще один важный аргумент, высказанный В. Тасаловым: **пространство и время – это единственные формы, в которых строится жизнь и, стало быть, должно строиться искусство**.

Разрабатываемое нами направление дошкольного воспитания предполагает естественный характер постепенного вхождения ребенка в творческий процесс, так как опирается на природную предрасположенность каждого понимать, чувствовать и проявлять свои способности в разных искусствах.

Ребенок с рождения ощущает на себе эту вторую среду. Представления о родном доме, его вещах, запаха родного дома, его света и цвета остаются в памяти каждого человека на протяжении всей жизни. Сильный отпечаток в нашем сознании вплоть до незначительных мелочей (уклад, нравы, традиции, заведенный порядок, взаимоотношения детей, взрослых, взрослых и детей) оставляют и детские учреждения (детский сад, школа). Да и представление о прошлом, об истории народа могут сложиться только через социальные картины быта, как указывает В.А. Фаворский, *«отношение предмета к пространству определяет стиль»*. Именно поэтому так важны описания привычек, традиций, чувств и др., которые можно почерпнуть из литературных и исторических текстов, дневниковых записей (описания интерьеров, манеры одеваться, говорить, двигаться). Такие же сведения можно познать из изображаемых портретов героев (в картине, в литературном произведении, песне), пейзажей, натюрмортов, композиций, из своих зарисовок, записей голосов, описания расстановки предметов в интерьере, цвета, светового освещения и многого другого.

Следовательно, развитие зрительного восприятия детей, создание в детских дошкольных учреждениях благодатной образовательной среды является первоочередной задачей. «Ребенок растет и от предметного и функционального восприятия действительности постепенно переходит к зрительному восприятию, которое должно ему дать цельность пространства и отношение вещей друг к другу» (В.А. Фаворский).

В истории художественного образования проблемы влияния среды на общее развитие детей, освоения предметно-пространственной деятельности, изучение пространственных закономерностей в искусстве изображения часто становились областью ученых-педагогов и искусствоведов, занимающихся творчеством. Наибольший резонанс они получили в 20-е годы XX века, но, к сожалению, в конце 30-х годов интерес к ним постепенно угас, а эта тема находила свое отображение только в авторских программах и кружковых занятиях с небольшим количеством детей. Обобщение опыта приобщения детей к художественной организации среды педагогов-практиков и воспитателей 20-х годов позволили нам вычленивать положительные примеры, которые не только сохранили свою актуальность и значимость до сегодняшнего дня, но являются и стержневыми в воспитании. Интерес к работе воспитателей, педагогов-практиков и ученых, работавших в 20-е годы с детьми, вызван сегодня и необычайным всплеском развития всех искусств (музыки, дизайна, изобразительного, литературы, поэзии танца), который повлек за собой существенные изменения и в преподавании искусства детям. Разнообразие программ, авторских методов работы, коллективных исследований ученых-педагогов – всё это находило место во вновь образовавшихся детских садах и школах.

Под материальной средой понималось *«все внешнее окружение ребенка, его материальный мир, который ребенок воспринимает органами чувств и творчески организует»*. (Роль материальной среды в развитии художественно-творческом развитии дошкольника. М., 1921). Это направление считалось очень важным и необходимым. Так, Г. Журина в одной из своих статей указывала, что деятельность детей должна иметь разнообразные задачи, связанные с утилитарным назначением, что по ее мнению, дает ребенку возможность преобразовывать окружающую среду. Социальное воспитание в то время в целом противопоставлялось воспитанию индивидуальному. Развитие в детях коллективных навыков, умения жить и творить коллективно, развитие социальной активности, привитие вкуса к общественно-политической деятельности – всё это наглядно и действенно осуществлялось на занятиях декоративным искусством и проявлялось в украшении комнат, лепке игрушек, изготовлении плакатов, оформлении спектаклей, трудовой деятельности.

Значительное место вопросу воспитательной роли среды в тот период уделяла Е. Флерина. С ее точки зрения, художественное воспитание детей дошкольного возраста давало максимально положительные результаты; необходимо, чтобы ребенок с самых ранних лет воспитывался в правильных, соответствующих особенностям его возраста условиях. Высоко оценивая самостоятельность анализа и оценки детьми окружающих вещей, она исходила из тесной взаимосвязи материальной среды и ее социальной значимости. Особое внимание она уделяла активности детей в практической работе по организации окружающей среды. Последнее, по ее мнению, особенно необходимо, так как *«жизненные задачи возраста требуют от ребенка, в первую очередь, ориентировки в материальной среде – иначе на первых же ступенях жизни организм погибает/.../. Каждый предмет и материал имеет свои свойства, которые и определяют деятельность ребенка/.../, ее направленность, ее качество и результаты/.../, обстановка должны стимулировать и направлять детскую деятельность»* (Роль материальной среды в развитии художественно-творческом развитии дошкольника. М., 1921. С. 10). Об этом очень выразительно говорила и Н. Брюсова: *«...все пути воспитания человека должны вести к одному исходу – умению жить, умению ощущать жизнь и высказывать свои ощущения, выразить свою творческую волю и силу – это должно давать эстетическое воспитание через искусство»*.

Прототип такого образования ученые и педагоги видели в детской игре, в которой органически соединимы оба порядка отношения к объектам творческого действия и переживания. Они также подчеркивали огромное значение игрушки как осязаемого, первичного символа – замены живого существа реальной вещью, имеющей значение не

только в игре, но и в действительной жизни, рассматривал ее как элемент, который помогает овладеть вещностью мира, его материальной действительностью. *«Игрушка есть первичная скульптура, первая вещь, в которой реальная трехмерность и символизм изображения сочетаются, создавая в игре ребенка игрушкой символ действия. Все это первичное значение игрушки как начало объемно-пластического творчества детей/.../. Изготовление игрушки сразу введет в круг внимания ребенка ряд пластических материалов, разнообразных по свойствам сопереживания, характеру поверхности и цвета даст игрушке должное в глаза ребенка определение художественного»* (Бакушинский А.В.).

А.В. Бакушинский указывал на то, что изготовление детьми игрушек, поставленное сначала в процессе игры и первичного ознакомления с пластическими свойствами материалов и техникой исполнения, может позднее превратиться в подлинно художественный процесс, стремящийся к законченности изготавливаемых вещей. Исследования детского творчества приводят автора к выводу, что декоративно-прикладное искусство в различные периоды жизни ребенка имеет немаловажное значение в формировании его восприятия искусства, несет в себе своеобразное представление о мире, помогает по-новому воспринимать окружающую действительность, формирует умение организовывать среду, свой мир, создавать определенное настроение.

Попытки приобщения детей к художественной организации среды и конкретный опыт работы педагогов-практиков в 20-е годы позволили нам в результате его обобщения вычленил положительный пример художественного творчества, направленного на выполнение работ, связанных с организацией пространства. Развитие навыков образного решения интерьера, способов украшения среды сочеталось в практической работе с изучением рисунка и орнамента. Орнамент предлагалось вводить как основной и обязательный элемент украшения внутреннего пространства архитектуры. Однако поиски и исследования ученых-педагогов прошлого были связаны главным образом с конкретными видами деятельности. Чаще всего это были занятия декоративно-прикладным искусством, конструированием, художественным решением сцены в школе, украшением колонн демонстрантов к праздникам.

Уникальный опыт воспитания детей через пространство и среду существует в Японии. Традиции художественной культуры страны по исследованиям искусствоведов (*Подготовка дизайнеров за рубежом// Труды ВНИИТЭ, 1979, 1981*), сгруппируются по трем направлениям: отношение традиций к современности; отношение к западному (европейско-американскому искусству); отношение образования к современной культуре и промышленности. Общее направление современного взгляда на искусство в Японии

можно определить как «"не возникновение нового за счет старого", а восстановление "старого" в новом цикле, что и имеется в виду под знаком традиционализма». В такой интерпретации между прошлым и настоящим нет разрыва. Новое возникает не путем разрушения старого, а путем своеобразного надстраивания над ним или вращивания в него. Вообще японская педагогика издавна основывалась на непосредственной передаче знаний и умений от воспитателя к ребенку, на абсолютном авторитете учителя в области образования в искусстве. Своеобразное тождество между жизнью и традицией: традиция есть жизнь, а жизнь – традиция. А сама художественная деятельность определяется как «весьма человеческое дело», как художественная деятельность, направленная на создание окружающей среды, улучшающей жизнь людей.

Поэтому первая задача образования в японской школе – «воспитание чувств ребенка», чувства общения на уровне «Я и вещь», «Я и окружение», понимания взаимосвязи вещей и человека, представления о жизни вещей. Особое и пристальное внимание обращается на работу с формой. Такой «сущностный» подход к формообразованию предполагает, что *«чувство формы позволяет читать смысл через нее, оно схоже со способностью музыканта определить любой тон»*.

В эти занятия органично включаются знания основ других искусств и дисциплин, осваиваемых в процессе воспитания, в том числе трудового воспитания. Таким образом, «на основе дизайна выработана формула комплексности образования и воспитания». Опыт Японии – это ситуация, когда *«органичная включенность эстетики в программы японской общеобразовательной школы опирается на давние национальные традиции, в частности на глубокое убеждение в том, что именно эстетическое чувство, способность сопереживать красоте превращает человеческое существо в цивилизованного индивидуума»* (Устинов А.Г.). Необходимость такого подхода обусловлена кадровой политикой государства, заинтересованного в общем, эстетическом воспитании потребителей и производителей промышленной продукции, *«ведь очевидно, например, что человек, с раннего детства воспитанный в традиции любви и уважения к красоте, не позволит себе явный брак в производимой им продукции ... развитый эстетический вкус – важный стимул качественного развития внутреннего рынка»*. И, наконец, по мнению Mollek Joshikanva, *«дизайн будет формировать творческие навыки и учащиеся научатся искать и находить свое место в обществе, что позволит им раскрыть свою индивидуальность и самостоятельность»* (Традиционализм и современность в японской дизайнерской школе //Труды ВНИИТЭ № 50. – М., 1986. С. 11).

Образовательная политика Японии, направленная на приобщение детей к искусству с самого раннего возраста, не является модой или случайностью: так, по

мнению ученых Японии, *«нужно воспитывать основополагающие ощущения и чувства, проистекающие из факта наличия человека и вещи, а также окружающей их среды. Это чувства, вытекающие из познания существования собственно вещи. Это ощущения равновесия и соразмерности, возникающее из познания связей вещей друг с другом и с человеком. Это чувство понимания факта рождения вещи. Это понимание факта умирания вещи. Человеческие чувства, сформированные в совокупности всех этих разнообразных ощущений, позволяют осознавать красоту бытия вещей»* (Кэндзи Саккунори). Указанные фундаментальные основы внедрения дизайна в Японские образовательные учреждения можно разделить на три направления:

- воспитание человечности;
- осознание связи человека со средой;
- воспитание творческой личности.

Для первой группы характерным является развитие в ребенке «ощущения радости созидательного труда». Для второй группы – «осмысление взаимоотношений между мысленными образами (рождаемыми средой) и современными условиями их формирования. И, наконец, третья группа предполагает развитие и «формирование современных взглядов на формотворчество» и образование учащихся «способам выражения замысла, основам композиции».

Человек формирует свой быт, создает среду своей жизни. Оформляя ее, он не только руководствуется практическим смыслом, но и воплощает в вещах свое представление о мире, прекрасном и полезном. Он стремится как бы уравновесить себя в этой среде, приспособиться к ней, компенсируя в домашней обстановке то, чего порой ему не хватает в жизни. Поэтому так важно, чтобы уже с самых ранних лет ребенок ценил и любил красоту. Первой «школой» в познании прекрасного должен быть родной дом, семья и те предметы, которые создают домашнюю среду. К сожалению, основная масса детей (около 95%) после окончания школы вряд ли когда-нибудь будет постоянно сталкиваться с искусством, в лучшем случае это будет происходить эпизодически. Следовательно, на учреждения всех ступеней образования ложится ответственность за максимальное привлечение детей к искусству – дошкольному воспитанию в этом принадлежит ведущая роль.

Чтобы сравнить пример художественного образования, выстроенного с учетом окружающей предметно-пространственной среды, существующий с Японии, с опытом работы наших российских образовательных учреждений, где преподавание искусства существует изолированно от жизни, приведем лишь один пример того, насколько наши дети и их родители необразованны и невоспитанны в этом плане.

Реальная практика, как показывают наши исследования, далеко не совершенна. Нами был проведен педагогический эксперимент по определению умений и представлений детей в организации жилого интерьера (детской комнаты или ее уголка – части детского пространства). Экспериментом были охвачены учащиеся 4–8 классов одной из многих средней школы г. Москвы. Детям было предложено оформить свою комнату или ее часть так, как им кажется правильным и необходимым. Родителей просили не помогать и не советовать. Нас интересовало, во-первых, что и как будут использовать школьники для украшения своего интерьера, какие предметы они поставят в комнату, и, во-вторых, было интересно, каким образом будут отличаться предпочтения детей в характере оформления жилья в зависимости от возраста. Хотелось увидеть место ребенка в общей структуре домашней среды, степень его участия в процессе организации интерьера квартиры.

Примечательно, что эксперимент проводился в новом московском микрорайоне, то есть дети, участвовавшие в эксперименте, проживали в новых домах, которые стояли рядом со школой (это было тем более интересно, так как любой человек, создавая свое новое жилье, стремится организовать свой быт заново и по-новому; с другой стороны, каждый привносит в новую квартиру свои сложившиеся представления, свой вкус, свое понимание об уюте, удобстве и красоте).

В результате эксперимента мы получили 125 цветных слайдов с интерьерами детей трех возрастных групп. Чтобы материал исследования отличался большей объективностью, мы, предваряя эксперимент, провели опрос в трех школах. В предложенных опросных листах учащиеся отвечали на следующие вопросы: есть ли у них отдельная комната, участвуют ли они в ремонте квартиры, советуются или нет с ними родители по поводу украшения их комнаты (какие обои наклеить, какую мебель, предметы в комнату поставить и на какое место и др.), в каких кружках изобразительного искусства или декоративно-прикладного искусства дети занимаются или не занимаются; украшают ли они жилье своими рисунками и т. д. В результате было собрано шестьсот восемь опросных листов. Полученные материалы свидетельствовали о достаточно хороших жилищных условиях детей. Особенно приятным и неожиданным явился тот факт, что почти у каждого ребенка была своя комната, почти 60% детей занимались в студиях, кружках разного направления в области изобразительного искусства. Анкеты убеждали в том, что дети активно участвуют во всех проблемах семьи по созданию интерьера комнат.

К сожалению, после посещения реальных квартир радужные представления развеялись. Отмечая хорошие материальные условия семей, следует констатировать, что

ребенку в этих дорогих интерьерах нет места. Полированная мебель, дорогие ковры, дорогая посуда, дорогие вещи сковывают детей. Мы с удивлением обнаружили, что в интерьерах нет игрушек (в лучшем случае, они находились на верху шкафа), мы не увидели хотя бы элементарных приспособлений и условий для того, чтобы ребенок, без боязни что-либо разбить, испачкать, поцарапать, мог заниматься чем-то в свое удовольствие (лепить, рисовать, клеить и т. д.). Не отличались каким-то особым рисунком обои детских комнат, не было ни специальной детской мебели или каких-либо удобных приспособлений для работы детей, ни детских рисунков в интерьере их комнат.

Порой трудно было понять, кто хозяин комнаты, которую нам показывали (кабинет взрослого человека или учащегося 4–6 класса). Для всех интерьеров была характерна скованность, сухость и однообразие: большой кабинетный стол с двумя тумбами у окна, настольная лампа, книжная полка, карта на одной стене, ковер на другой, шкаф с одеждой и посудой, палас, редко аквариум, иногда картина, чаще цветные картинки между стекол в серванте, искусственные цветы.

Появилось впечатление общей обезличенности интерьеров квартир и населяющих их жильцов. А ведь если оглянуться на историю, зайти в старую крестьянскую избу, удивляешься, до какой степени русский крестьянин любил свое жилье, украшая его снаружи и изнутри, с какой изобретательностью разрисовывал мебель, утварь, одежду, полотенца, скатерти. Во всем проглядывало любовное отношение к предметам быта, повседневному обиходу. Урбанизация жизни, промышленная продукция лишили нас индивидуальности.

Описанный опыт с учащимися школы мы привели с той целью, чтобы продемонстрировать важность и необходимость данного направления работы с детьми, начиная с детского сада, воспитывая тем самым данные ребенку с рождения эмоционально-чувственное восприятие окружающего и искусства. Научение умению красиво одеваться, создавать свой индивидуальный интерьер, свою среду должно стать делом не только школ, но и дошкольных образовательных учреждений, так как именно в этот период детства формируется вкус к цвету, развиваются цветовые предпочтения. В этом мы видим главную задачу в освоении изобразительного искусства в детском саду.

Возвращаясь к изложенному ранее, можно с уверенностью сказать, что среда является средоточием всей учебной, развивающей, психической деятельности. Для того чтобы процесс образования и воспитания не был формальным учеными (В.В. Давыдов, А.Б. Переверзев) обосновано положение о том, что предметно-преобразующая деятельность с реальным пространством является исходной формой всех видов

деятельности ребенка: игровой, учебной, трудовой. При этом они выделяют определенные требования к интегральной среде, которые помогали бы всестороннему развитию детей.

«Первое: среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной. Она должна состоять из разнообразных элементов.

Второе: среда должна быть достаточно связной, позволяя ребенку свободно переходить из одного вида деятельности к другому и выделять их как взаимосвязанные жизненные моменты.

Третье: среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны педагога» (Давыдов В.В., Переверзев Л.В. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика, 1976, №№ 3–4. С. 4–6).

Их соблюдение позволяет обучающимся самостоятельно участвовать в создании среды, изменять ее, способствует развитию заинтересованного, активного отношения к окружающему предметному и природному миру.

«Создавая и упорядочивая предметно-пространственное окружение, человек совершенствует и свою собственную природу, изменения которой определяются уже не биологическими законами, а специфическими законами трудовой деятельности и социальных отношений».

Рассматривая среду как сущность бытия и отдельного человека, и общества в целом, мы считаем, что она является исходной формой всех видов художественной деятельности ребенка, педагога, воспитателя, родителя: игровой, учебной, трудовой, внеурочной и др. Преобразование пространства образовательно-воспитательной деятельности с учетом возрастных особенностей важно еще и потому, что ребенок с первых дней своей жизни сразу попадает под влияние нескольких сред и пространств (дом, игровая комната, улица), которые чаще всего угнетают ребенка, воздействуя на него своими размерами (взрослые люди, мебель, домашние животные, дома, машины, деревья и др.). Это ощущение огромного, большого взрослого пространства остается у детей до старшего подросткового возраста, и не учитывать этого нельзя. Поэтому он старается скрыться в своем игрушечном пространстве, где ему уютно, где всё соответствует его возрасту, размерам.

Опора на направления развития, на взаимодействие с другими видами искусства научает детей творчески решать любую предлагаемую воспитателем задачу, формирует гибкий ум, позволяет находить взаимосвязи разных знаний и явлений в решении конкретной задачи.

В результате обобщения нами также выделен ряд сфер деятельности ребенка, которые могут служить своеобразными направлениями образовательной деятельности по освоению разных видов искусства:

- Игровая система общения в среде, освоение пространства детьми через организованную среду.
- Двигательное ощущение и освоение пространства – искусство в действии.
- «Живое», постоянно меняющееся активное пространство.
- Пространственные виды деятельности (танец, театр).
- Предметно-пространственная основа в освоении конструктивных задач в искусстве
- Освоение гармонии в искусстве и окружающей природе.
- Архитектура в истории народов.
- Реализация творческого и полихудожественного потенциала детей в разнообразных видах деятельности при условии единства звуков, слов, цвета, движения, социума, игровой драматургии, разнообразия видов изобразительного искусства.

Следуя данным условиям, можно сказать, что любое дошкольное учреждение должно стремиться к тому, чтобы стать для детей домом, в котором можно проводить разнообразные эксперименты и исследования, в котором можно было бы изучать, узнавать, проводить опыты, играть, ломать и строить, ухаживать за животными, рыбками, птицами, танцевать, петь, слушать живую музыку, работать с красками, глиной, бумагой, сооружать постройки из всевозможного материала – одним словом, дети должны **активно и продуктивно жить** в среде детского сада, в полном смысле этих слов без боязни что-то сделать не так. Предметно-пространственная среда детского сада должна удовлетворять потребности детей в движении, в действии, в творчестве. Вполне естественно, что такая среда предполагает и соответствующие приспособления, позволяющие ребенку проявить инициативу и свободу действий: прыгать, лазать, конструировать пространство из больших форм (коробок, ширм, ткани), рисовать большими кистями на больших поверхностях, проводить эксперименты с красками, с глиной, цветными мелками, клеем (не по образцу и «не делай, как я» – а «создай сам, изучи и нарисуй»); извлекать звуки из всех возможных предметов, двигаться под музыку (не танец, а движение, основанное на чувстве музыки, ее характера); бросать дротик в цель; забивать что-нибудь молотком; наблюдать за тем, как растет цветок, посаженный своими руками и многое другое. Конечно, это всё не хаотично, а в естественном ритме жизни детского сада, но в процессе

игры. Очень важно дать в детстве побыть детьми. Это должно стать нормой жизни любого детского учреждения.

Огромная роль в жизни детского сада принадлежит окружающей природной среде, которая является основной лабораторией для каждодневных исследований, наблюдений за живым миром природы: насекомыми (где живут, чем заняты, куда исчезают, зачем они нужны...), за птицами (откуда прилетели, как поют, чем отличаются, какие у них домики, как строят гнезда, чем питаются, как ухаживают за птенцами, чем им может помочь человек...), за растениями (как оно появляется, как растет, как цветет, где у них семена, что нужно делать, чтобы оно росло и не завяло, кто за чем наблюдает и помогает расти...), за деревьями (откуда появляются листочки, какие листочки весной, летом, осенью, зимой, какой запах у весны, как пахнут листочки...), за настроением в природе (в ясную погоду, в дождливый день, утром, днем, вечером, вчера, сегодня...); за людьми (как ходят, как говорят, как поют и когда, как меняется настроение от погоды, какое настроение было у мамы, у папы, что маму радует и огорчает...), за животными (какие животные живут рядом, как они двигаются, отдыхают, играют, что любят, как за ними ухаживать...); ритмы жизни в доме и на природе; небо (облака, тучи, солнце, луна, звезды, когда появляются и почему, ритмы неба...); что населяет улицу (дома, машины, чем они похожи и непохожи, кто живет в домах, кто приходит на фабрику, завод, чем там они заняты, кто водит машины, как они это делают...). Кроме того, ведем дневники наблюдений, вносим в них свои открытия. Всё это в реальной движущейся среде. Природа развивает ребенка гораздо шире и разностороннее, чем любая, даже очень хорошая среда детского сада. Никакие, пусть даже самые оригинальные, дидактические материалы не вызовут у детей тех естественных эмоций, эмоциональной и социально осмысленной деятельности, какие возникают у них при восприятии жизни в живой природной среде, так как природный материал богат формами, ритмами, разнообразием окраски, настроений, фактурами, звуками, запахами и т. д.

Другим важным моментом воспитания в условиях развивающей предметно-пространственной среды является создание условий для перестановки детьми небольших предметов, мебели, драпировок, так как это способствует оживлению реакции, обновлению чувств, научает детей организовывать среду сообразно своим представлениям. Особенно это касается организации продуктивной рабочей среды для выполнения какого-либо задания: например, во время рисования коллективных больших картин; слушания сказки, рассказа (не за столом, а в удобной и естественной для ребенка позе), слушания музыки; художественного движения под музыку («образная хореография» Ю.В. Ушаковой); проведения игры, организации выставки картин детей и

др. Здесь уместно заметить, что излюбленная форма занятий детей – игра, выстроенная на реальном материале, то есть социально обозначенная: она доставляет детям большее удовольствие, чем игра сама по себе. Активность ребенка в таких играх повышается с внесением в нее творческой деятельности, связанной с каким-либо видом искусства (музыка, изобразительное искусство, театр, танец).

Во всей этой деятельности важно учитывать, что дошкольники не любят больших пространств: в маленьких им гораздо уютнее и комфортнее. При этом замечено, что в светлом помещении у детей значительно повышается творческая деятельность и желание работать.

В целом, еще раз подчеркнем, грамотно организованная предметно-пространственная среда дошкольного учреждения, выстроенная в соответствии с возрастными особенностями детей, играет важную роль в формировании мировосприятия ребенка, его мироощущения.

Литература

1. Бакушинский А.В. О задачах и методах художественного воспитания //Искусство в трудовой школе, под ред. Бакушинского А.В. М.: Новая Москва, 1926.
2. Давыдов В.В., Переверзев Л.В. К исследованию предметной среды для детей //Техническая эстетика, 1976, № 3–4. С. 4–6.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
4. Лихачев Д.С. Книга беспокойств. Статьи, беседы, воспоминания. М.: Новости, 1991.
5. Раппопорт А. Стиль и среда //Декоративное искусство, 1989.
6. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание. М.: ИХО РАО, 2012, 15 п.л.
7. Савенкова Л.Г. Интеграция и предметно-пространственный подход к освоению искусства в школе //Инициативы XXI века, № 2, 2012, 1 п.л.
8. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое исследование М.: Советский художник, 1988.
9. Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре. М.: Искусство, 1986.
10. Флерица Е.А. Роль материальной среды в развитии художественной творческой личности дошкольника //Искусство в трудовой школе. М.: Новая Москва, 1926
11. Флоренский П.А. Анализ пространственности в художественно-изобразительных произведениях // Декоративно-прикладное искусство, № 7, 1980.
12. Школяр Л.В., Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И. Культуросообразное образование: концептуальные основания //Издательский Дом РАО, № 4, 2000.
13. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М.:Спутник+, 2004, 14 п.л.
14. Ермолинская Е.А., Кабкова Е.П., Савенкова Л.Г., Чумичева Р.М. Искусство и дети: интегрированное обучение и полихудожественное воспитание. М.:Русское слово, 2010
15. Традиционализм и современность в японской дизайнерской школе //Труды ВНИИТЭ № 50. М. 1986. С. 11.