



актуальные тенденции в развитии художественного образования

Школяр Людмила Валентиновна,

действительный член Российской академии образования,

доктор педагогических наук, профессор,

директор Федерального государственного научного учреждения

«Институт художественного образования» Российской академии образования

ihoraodirect@mail.ru

Преемственность эстетического воспитания дошкольников и младших школьников

Проблема преемственности различных ступеней образования в истории педагогики, в том числе и в педагогике искусства, в разной мере всегда находилась в поле зрения исследователей и педагогов-практиков. Такая стабильность в отношении к ней не случайна: именно в ней, как важной и значимой проблеме, так или иначе находят наиболее рельефное и содержательное выражение фактически все принципы обучения и воспитания, особенно принципы системности, последовательности, доступности. С критических позиций кратко рассмотрим традиционный взгляд на проблему и постараемся очертить новые ее контуры. Центральным вопросом станет: что и как надо поменять в дошкольном художественном воспитании, чтобы переход к школьному обучению для детей был естественным и не болезненным.

Традиционная педагогика рассматривает преемственность дошкольного и школьного образования с разных сторон. Сразу отметим: одна из них, к сожалению наиболее типичная сторона, – преемственность форм и методов обучения. Для них характерна прямолинейность: обязательное присутствие на всех ступенях образования определенных, узаконенных теорией и практикой видов художественной деятельности (это пение, слушание музыки, игра на детских музыкальных инструментах, рисование, лепка, аппликация и пр.). Например: отсутствие на занятиях музыки «движения под музыку», драматизации, на занятиях изобразительным искусством – коллективных форм художественного творчества, рисования на свободные темы, работы крупными кистями на больших поверхностях (например, на стене, на асфальте во время прогулки), создания игровых пространств их больших коробок в учреждении уже считается нарушением преемственных связей с детским садом. В существующей практике работы дошкольных

учреждений по-прежнему сохраняется инерция однобоко-утилитарного, информативно-логического подхода к преподаванию, а используемые программы в основном ограничиваются тематическим принципом распределения материала и узкой обособленностью каждого преподаваемого вида искусства. При этом развитие самих форм становится производным от степени взросления детей и понимается преимущественно в количественном смысле: как увеличение объема звучания музыки, восприятие произведений искусства, усложнение заданий. При этом качественным показателем считается «новый уровень» анализа детьми произведений искусства. На самом же деле речь может идти только о некотором стихийном качественном развитии детского восприятия и понимания искусства.

Другая сторона преемственности содержательная. Традиционно под изменением содержания образования понималось такое же производное от взросления детей усложнение содержания изучаемых произведений и жизненных проблем, затрагиваемым этим содержанием. Но при этом педагогическая технология в школе, ориентирующаяся на принцип доступности, оставалась прежней. В нашем понимании школьное детство в постижении искусства должно быть связано с изменением характера художественной деятельности, с художественным обобщением явлений жизни и искусства.

Сегодня все еще сохраняется тенденция организации дошкольного образования по типу школьного, а исконно детские виды деятельности – музицирование, рисование, игра и др. – вытесняются специальными: хоровыми занятиями, элементарной музыкальной и изобразительной грамотой, работой по образцу, письмо, чтение, счет и др.; налицо прямой перенос содержания и методов обучения школьников в дошкольное учреждение. Эта тенденция оправдывается якобы целью обеспечить безболезненный переход детей от детского сада к школе путем создания для них благоприятного адаптационного периода. Иногда такой «забег вперед» даже трактуется как проникновение в зону ближайшего развития ребенка.

Нет особой надобности в детальной критике такой позиции, поскольку в ней достаточно ясно прочитывается отсутствие содержательных оснований преемственности: они в конечном итоге также сводятся к знаниям, умениям и навыкам, количество и качество которых должны быть на определенном уровне. Достаточно просто согласиться с научным положением В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева: «Преемственность не должна задаваться как формальная связь самозамкнутых образовательных концентров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития. В этом случае она остается придаточным механизмом, обеспечивающим более или менее бесперебойное функционирование образовательной системы. Подобная система представляет собой

"педагогическую машину", которая в своих рабочих режимах воспроизводит лишь самое себя» (Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. М: Вопросы психологии – № 1 – 1997. С. 3–18).

Такая преемственность либо вообще не имеет смысла, либо имеет весьма ограниченный смысл, поскольку осуществляется вне видения точек сопряжения преемственных связей, вне широкого и сущностного взгляда, позволяющего разом охватить проблему в целом. Она не может быть оправдана так называемой адаптацией детей к образованию в школе, ибо форсирование этапа детского развития (которое и наблюдается при подгонке исконно детсадовских форм воспитания к обучению в школе, к новой позиции ученика) нивелирует специфику дошкольной ступени образования. Обращение же (в свою очередь) учителя начальных классов к формам дошкольной педагогики с той же целью также перечеркивает специфику школьного образования.

Специфика образования в детском саду заключается в создании условий, при которых ребенок с самого раннего детства мог бы совершенно свободно разговаривать не только на родном языке, но и на музыкальном, изобразительном, пластическом и пр. Чтобы он имел возможность выразить свою мысль, впечатление через музыкальную интонацию, линию, яркое пятно, художественное движение, а не только через верно найденное слово. Потому и формы приобщения к искусству в детском саду должны быть более свободные, чаще всего интегрированные, выводящие за рамки узкой предметности, не ограничивающие ребенка отдельной ситуацией, отдельным заданием, отдельной гранью образов, а выводящие его на уровень обобщенных надситуативных впечатлений и размышлений.

Именно в раннем детстве ребенок особенно предрасположен к восприятию и освоению разных видов художественной деятельности, к проявлению себя в творчестве ярко, эмоционально и активно. Так, Л.С. Выготский назвал этот возраст наиболее чувствительным, сензитивным, благоприятным для обогащения памяти и чувств, уточнения представлений, развития творческого воображения. По словам П.П. Блонского, «каждый ребенок в потенциале творец всяких, в том числе эстетических ценностей: строя домик, он проявляет свое архитектурное творчество, лепя и рисуя, он скульптор и живописец» (Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984, с. 141).

Именно дошкольный возраст, по утверждению А.В. Бакушинского, являет основу творческого потенциала личности, выделив необыкновенную яркость, силу и «совершенство детского творчества – первого периода», считая, что «всякий

воспитательно-образовательный комплекс должен быть комплексом творческого задания сообразно стадии развития ребенка. Так как творчество ребенка – по преимуществу творчество художественное, этот комплекс для возраста детства должен быть основан на разрешении художественно-творческой задачи» (Антология гуманной педагогики. Выготский /Составитель и автор вступительной статьи А.А.Леонтьев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996, с. 201).

Школьная ступень образования не потому более сложная, что количественно развивает происходившее в детском саду (более сложный репертуар, большее количество времени для прослушивания музыки, усложнение навыков и пр.) или восполняет то, что было «недоусвоено» детьми. Изменения на данной ступени должны носить принципиальный характер: во всей стратегии художественного образования на первый план выступает освоение и проживание содержательного художественного Знания, требующего воспитания и нового адекватного типа мышления – теоретического (постигающего). В целом сложность «переходного периода» от дошкольного детства к школьному содержательно выражается в следующей мысли: «Особую остроту интересующая нас проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития» (Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. М: Вопросы психологии – № 1 – 1997, с. 3).

Традиционное понимание преемственности закономерно приводит к явным противоречиям. Так, на специальных музыкальных занятиях в детском саду (прообраз типичного школьного урока музыки) выучиваются ноты, разбираются средства музыкальной выразительности, формируются навыки хорового пения и пр., т. е. даются общеизвестные азы музыкальной грамоты (особенно в старшей и подготовительной к школе группах). И всё это сопровождается запоминанием фактов, названий, определений и понятий, которые не являются значимыми для детей этого возраста. Придя в школу, дети, естественно, не могут воспроизвести этот «опыт» в полном объеме. В школе же учителя опираются именно на этот дошкольный опыт (а точнее сказать, на издержки опыта!), ввиду чего начальный этап познания музыки у школьников не вызывает особого интереса. Таким образом, в дошкольном учреждении ребенка ставят в позицию ученика, а в школе – возвращают в привычные и уже совсем не интересные рамки дошкольника. Личный же творческий потенциал ребенка, его воображение, природная интуиция, чувствительность к восприятию искусства – весь этот творческий опыт естественной, свободной жизнедеятельности, который развивается даже вопреки системе детского сада,

не востребуется начальной школой. В такой схеме, как отмечает В.Т. Кудрявцев, выражается не наличие преемственности, а как раз ее нарушение.

Вот почему оказываются правыми и учителя музыки, и музыкальные руководители детских садов в ответах на вопрос, в чем они видят трудности работы с детьми при переходе из детского сада в школу. Школьные учителя утверждают: «Трудно работать с первоклассниками, так как они не могут назвать подчас ни одного композитора, не знают нот, песен, которые разучивали в детском саду». Воспитатели, в свою очередь, считают: «У нас дети учились петь, танцевать, слушать музыку, а в школе – только один урок музыки, сидение за партами». Как видим, взаимодействие между музыкальным руководителем детского сада и учителем музыки в школе практически работники усматривают в преемственности работы со всем тем, что накоплено в музыкальном воспитании ребенка на предшествующем этапе. И те, и другие, по их мнению, работают на развитие ребенка, но напрашивается вопрос: на развитие ЧЕГО? В традиционном понимании ведется работа по формированию отдельных умений и навыков. Однако само детское развитие при этом протекает отдельно и чаще всего вне специфически организованных и педагогически управляемых занятий, фактически стихийно и в большой мере неуправляемо.

В связи с этим актуален вопрос, поставленный авторами уже цитированной статьи: «Как, культивируя самооценку каждого детского возраста, одновременно обеспечить поступательность возрастного развития, как практически осуществить продуктивное взаимодействие идеальных и реальных форм этого развития...» (Давыдов, Кудрявцев, там же, с. 4).

С одной стороны, самооценка дошкольной ступени в том, что в ней должны преобладать исконно детские виды деятельности – игра, разнообразное художественное творчество, конструирование, сочинительство – в свободных и нестандартных формах и в рамках такого подхода, когда природная детская предрасположенность к искусству не эксплуатируется как фундамент для научения, а создаются условия для развития самого этого фундамента. С другой стороны, как добиться максимума такого развития, не нарушая психолого-возрастной специфики жизнедеятельности ребенка и в то же время совместив ее «с точкой смены типов самого детского развития», т. е. с изменением психолого-социального статуса ребенка: «Я – школьник»? В сопряжении этих сторон содержится известное противоречие, которое может быть разрешено едва ли не единственным путем: выделить в психике детей-дошкольников такое всеобщее основание, которое сохраняет свою значимость, например для музыкального развития личности, и в дошкольном детстве, и в школе и которое может и должно выступать и как предпосылка развития музыкальной культуры, и как его цель. Другими словами: перед нами стояла

задача определить абстрактно-всеобщее человеческой личности, развитие которого позволяет говорить о реальном развитии культуры личности вообще, музыкальной культуры, культуры изобразительной, танцевальной и т. д. как части духовной. Подойти к решению этой задачи позволило исследование, которое проводилось в Москве (УВК «Лосиный остров»), гг. Тольятти, Пермь, Жуковский в области музыки. В каждой возрастной группе приняло участие свыше 50 детей. Эксперимент состоял в следующем.

Детям разных возрастных групп предлагалось послушать три фрагмента из фортепианных сочинений (в живом исполнении) и определить, какие два из них более созвучны, родственны друг другу.

В первом варианте это были «Баркарола» П.И. Чайковского, «Ноктюрн b-moll» Ф. Шопена и его же «Ноктюрн f-moll». Сложность задания заключалась в том, что все три фрагмента имели много общего, формально являясь музыкальными высказываниями на одну тему: спокойный темп, лиричность содержания – задумчивость, погруженность в себя. Только человек, способный к внимательному вслушиванию в музыку и тонкому различению нюансов человеческих состояний, сможет почувствовать, что третий фрагмент, в отличие от первых двух, содержит интонации траурной маршевости.

Во втором варианте детям были проиграны фрагменты из Финала Сонаты № 14 Бетховена, его же «Аппассионаты» (тоже Финал) и «Экспромта-фантазии» Ф. Шопена. За общей для всех фрагментов яркостью звучания, возбужденностью, выраженным внешним драматическим началом в первых двух слышится энергия подлинно бетховенской воли, напора, а у Шопена это энергия иного рода – энергия лирической страстности.

Полученные в результате исследования результаты оказались, на первый взгляд, парадоксальными, противоречащими логике (если ее рассматривать привычно, с формально-возрастной точки зрения – в русле «чем старше, тем умнее»), но именно теми, которые мы предполагали:

В шестых классах только 20% учеников справились с заданием. В третьих классах показатель чуть выше – 30%.

Но в первых классах (шестилетние и семилетние школьники) с заданием справились более половины детей.

А из 60 воспитанников детского сада – пяти- и четырехлетних детей – правильно выполнили задание 75%! Причем самый высокий показатель был получен у четырехлеток!

Весьма характерны трудности, с которыми столкнулись экспериментаторы в процессе исследования: четырехлеткам было гораздо сложнее объяснить, как соединить

между собой «облачка» (они символизировали фрагменты музыки), чем смысл самого задания (в отличие от школьников)!

Всем перечисленным группам детей предлагалось также задание: различить народную музыку (мелодия песни «Степь да степь кругом») и композиторскую (начало второй мелодии из Финала II фортепианного концерта С.В. Рахманинова). Казалось бы, у подростков больше опыта подобного интонационного различения, чем у детей детского сада, однако и с этим заданием лучше других справились также ученики первого класса и пятилетние дети.

Результаты эксперимента можно интерпретировать во многих направлениях. Отметим главные.

Во-первых, в теоретико-методологическом плане исследование подтвердило нашу гипотезу: чем младше ребенок, тем он ближе к истокам, началам, тем рельефней у него проявляются генетические родовые свойства человеческой психики: не отягощенные различными штампами восприятия и азами «беспомощной выученности», малыши интуитивно схватывают сходство и различие фрагментов по обобщенной интонации! В этом проявляется главнейшее свойство человеческой психики – способность целостно воспринимать явление в интегративном единстве эмоциональной и интеллектуальной оценок. Конечно, доля той и другой бывает различна, и применительно к данному случаю (восприятие и различение явлений человеческой духовной культуры по их доминирующему настроению) надо говорить в первую очередь об эмоционально-оценочной деятельности детского сознания. Однако уже сам факт целостности восприятия становится залогом реализации в дальнейшем уникальной родовой человеческой способности – способности к теоретическому мышлению (что и доказано всей мировой историей), которое, как известно, осуществляется от общего к частному, от целого к его частям.

Косвенным подтверждением целостности восприятия музыки послужили для нас рисунки дошкольников, выполненные в рамках методики «Ребенок и музыка»: дети должны были в течение 10 минут, без звучания музыки, нарисовать свое ощущение музыки и не забыть себя в этом рисунке. Характерно: в рисунках шестилетних детей (и в детском саду, и в школе), которые уже начали заниматься музыкой по углубленной программе, преобладает символическое изображение нотного стана (линии через весь лист) с нарисованными на них атрибутами музыкальной грамоты – ноты (в виде цепочек цветных пятен), скрипичные ключи и пр. То есть они не испытывали никаких затруднений с конкретизацией своих представлений о музыке. Дети же, еще не начавшие изучать музыку углубленно, т. е. еще не окунувшиеся в систему музыкальной грамоты и знаний,

умений и навыков, затруднялись именно с конкретизацией своих представлений, а потому по большей части изображали музыку каким-либо одним пятном или символом (чаще всего достаточно далеким от музыки), а некоторые дети просто не рисовали ничего. Это «ничего» для нас как раз и показательно: оно возникало, видимо, по причине того, что дети просто не думали «частностями» музыки, поскольку их не было в опыте, а целостное представление о музыке (именно целостное – образ музыки) пока еще ни с чем не ассоциировалось.

Во-вторых, мы убедились в правоте выводов, к которым пришла Л.В. Горюнова, много писавшая о роли интуиции в восприятии детьми музыки, и получили в какой-то мере подтверждение вывода философов о том, что интуиция есть целостное образование, в котором абстрактное и конкретное нераздельны, а эмоции и мышление интегрированы друг в друга. Особенно надо отметить то, что эта целостность становится следствием улавливания обобщенной интонации, т. е. эмоциональной сущности художественно-образного содержания, что в большой мере позволяет говорить об интуиции как специфически человеческом родовом «инструменте», самой природой предназначенном для схватывания содержательной сущности явления в его пока еще не расчлененном виде.

В-третьих, всё это теоретическое, взятое в совокупности со сложностью предложенной детям музыки, заставляет задуматься об исключительно важном, можно сказать, ключевом моменте для содержания музыкального образования уже в практическом плане: с чего начинать изучение музыки в дошкольном детстве? С элементарных песенок инструментальных произведений, которые в рамках традиционного подхода давно уже апробированы в практике как созвучные возрасту, или воспитывать у детей полноценный опыт восприятия глубокой, серьезной, т. е. классической музыки?..

Небольшое отступление в результаты исследования. На семинарских занятиях с воспитателями детских садов не раз приходилось слышать утверждения, что «с классикой у нас в саду всё в порядке, она присутствует в должной мере». Действительно: в программах (особенно «авторских»), с которыми нас знакомили, достаточно часто встречаются произведения выдающихся композиторов. Тогда следующий вопрос: каковы критерии выбора музыкальных произведений и как вы ими пользуетесь? Воспитатели называют общеизвестные: доступность, педагогическая целесообразность, художественность.

Критерии разумны и бесспорны, но из бесед выяснялось, что они понимаются прежде всего в дидактическом плане, т. е. ограниченно, и в своей практике воспитатели формально прикладывают их к выбираемой музыке. Так, педагогическая

целесообразность трактуется поверхностно: например, как привязывание музыки к временам года, к тем или иным знаниям, умениям и навыкам (которые будут затем развиваться в начальной школе!), к какой-либо воспитательной беседе и т. д. Словом, традиционно, чаще – прямолинейно. Под художественностью более всего понимается не целостная совокупность художественных средств, ставшая следствием выражения глубинных пластов содержания значимых жизненных явлений, а набор каких-либо ярких образных штрихов, которые делают музыку «легкой для восприятия, хорошо запоминающейся». И, конечно, доступность при этом выступает последним непререкаемым «цензором». Такое истолкование и применение указанных критериев приводит к тому, что репертуар музыкальной классики в детском саду в подавляющем большинстве составляют миниатюры, имеющие программное название, содержание которых чаще всего характерное, сказочное, иллюстративно-образное (например, «Дед-Мороз» Р. Шумана, «Баба-Яга» П.И. Чайковского), прямо адресовано маленьким детям.

Эти критерии потребовали переосмысления, причем от критерия доступности (как и от одноименного «фундаментального» принципа) пришлось отказаться вообще. Общеизвестно: бытие определяет сознание. Это положение в полной мере истинно и для педагогики искусства. В раннем детстве ребенок еще не обладает мышлением, изначально ведущее свойство его психики – отражать мир, накапливать впечатления, все остальное (в частности, способность к обобщениям) заложено в ней пока еще в потенциальном виде. Среди множества впечатлений психика ребенка выделяет как значимые те, которые связываются с определенными эмоциональными потрясениями (как со знаком "+", так и со знаком «-»). Как только ребенок начинает прислушиваться к звучащему миру, ему, в принципе, безразлично, что слушать. Будет ли он постигать симфоническую мелодию или попевку на двух звуках, для него и то и другое (и вообще всё в этом мире) звучит ВПЕРВЫЕ! И, может быть, симфоническая мелодия своим оркестровым многоцветием, красочностью и богатством тонких переливов нюансировки как раз и остановит внимание маленького человека, станет открытием, впечатлением на всю жизнь (о каком же богатстве мы можем говорить в связи с маленькой, простенькой, но доступной песенкой, которая становится просто музыкальной иллюстрацией того, что он видит и слышит каждый день и о чем ему постоянно говорят, читают, показывают?).

Потому обновление дошкольного, например, музыкального образования надо начинать не с формальной замены песенного репертуара, а с музыки, достойной современного развитого детства. Это значит начинать музыкальное образование с пласта серьезной высокохудожественной музыки. Это, как говорилось выше, противоречит традиционному пониманию принципов доступности, последовательности, сознательного

усвоения и пр. Однако исследования детей данного возраста показывают: если встать на позицию ребенка, то начальный этап его знакомства с музыкой может равно начинаться как с простейшей песенки про серенькую кошечку, так и с Симфонии Моцарта или Чайковского, с прелюдии Рахманинова, с ноктюрна Шопена.

То есть важно не приземлять проблемы, решаемые искусством в дошкольном воспитании, до обыденного уровня, а возвышать ребенка до его, пока еще скрытых для него, вершин.

Изучать, постигать, восхищаться музыкой великих композиторов в три года, в десять, в тридцать и т. д. лет (до глубокой старости), причем одной и той же музыкой, не только потому, что этого требует народная мудрость «Повторение – мать учения», а потому, что к одним и тем же произведениям высокого искусства человек обращается всю свою жизнь, черпая в ней истоки духовности и постигая их новый смысл. Вряд ли в школе или в институте человек вновь будет обращаться, например, к математической, или другой проблеме, с которой он столкнулся в раннем детстве, а арию Сусанина, Иоланты, симфонию Моцарта, концерт Чайковского и пр. слушают и дошкольники, и младшие школьники, и взрослые. «Повторные слушания нужны тогда, когда дно глубоко и с каждым разом становится глубже наше восприятие. Чем гениальнее музыка, чем глубже дно (практически неисчерпаемо) – поэтому вечно; чем беднее музыка – тем скорее приедается и исчезает (однодневки). ОКЕАН и ЛУЖИ. Боятся океана, а в лужах плещутся охотно = безопасно и весело... » /из архивов Д.Б.Кабалевского/. Чем раньше погрузиться с детьми в «океан музыки» – тем лучше.

Экспериментальная работа Л.В. Завариной, подтвердила большие потенциальные возможности детей в восприятии музыки. Ею были разработаны специальные программы для детей 2–5 лет, целиком состоящие из фрагментов сложных классических произведений, ранее считавшихся совершенно недоступными в этом возрасте. Естественно, учитывались продолжительность звучания фрагментов, динамическая насыщенность, общая атмосфера занятий и пр. Результаты достаточно впечатляющие: малыши предпочитают слушать именно эту музыку, оставляя почти без всякого внимания доступные их возрасту музыкальные «мелочи». Развивая мысль о необходимости «музыкаливания быта» детей в детском саду, можно подчеркнуть, что именно серьезная классическая музыка должна проникнуть во все поры ребячьей жизни.

Традиционная методика преподавания изобразительного искусства в детском саду также практически не рассматривает детское творчество (работы детей на занятиях) как средство художественно-творческого развития. Внимание воспитателя акцентируется лишь на анализе продуктивной деятельности в конце занятия. При этом и сам анализ

носит часто формальный характер. Чрезмерно увлечение воспитателей такими методами работы, как, например, показ способов изображения, работа с образцом или учебным рисунком (как надо делать по этапам). Это приводит к появлению стереотипов, схем, тормозит творческое развитие ребёнка на всех возрастных этапах. Отсюда, например: елочки к первому классу рисуются всеми одинаково (в виде треугольничков или палочек), так показал воспитатель или мама. А ведь если ребенка подвести к елочке во время прогулки, потрогать ее, обойти вокруг, посмотреть, как же крепятся веточки на большом стволе и как размещаются иголки на веточках, то елки на рисунках детей (если их делать без подсказки «доброго» взрослого) будут все разные и по форме, и по цвету, и по настроению. То же и с другими объектами изображения: вначале изучить со всех сторон, а потом изображать.

Программы по изобразительному искусству для дошкольных учреждений уже много десятилетий остаются практически без изменений, существующие методики, ориентированы, главным образом, на воспитателей, которые не имеют специального образования в области изобразительного искусства, поэтому достаточно «примитивны». Детей учат рисовать скучные окружности, палочки, много заданий направлено на элементарное раскрашивание, простейшее завершение рисунка. Это касается и рисования, и декоративно-прикладного искусства, и лепки. В результате в группе часто практически невозможно отличить рисунки один от другого, что не только совершенно не отражает специфику этого «предмета», а наоборот, противоречит ей. И это происходит в тот период детства, когда ребенок ничего не боится, он раскован, игра с красками, получение неожиданных цветов вызывают у него восторг. Он с готовностью рисует большими кистями на больших плоскостях достаточно сложные сюжетные композиции, так как не боится, что не умеет. Поддерживая инициативу и желание творить, можно культивировать у детей творческие способности, развивать остроту зрения, наблюдательность, формировать навыки грамотного использования формата листа, разнообразия линий и цвета в передаче, например, настроения. Они с удовольствием и старанием рисуют вместе коллективные работы и совершенно не мешают друг другу, а наоборот советуют, помогают.

К сожалению, пока такой подход часто еще просто не воспринимается сотрудниками и воспитателями образовательных учреждений, так как противоречит тем представлениям и тем нормам освоения искусства, которые формируются до сих пор в подготовке будущего педагога вузе, воспитателя в педагогическом училище (именно там гораздо медленнее и труднее идет процесс переучивания профессорско-преподавательского состава на новые методики обучения студентов).

При этом, как доказывают ученые, в раннем возрасте важную и, скорее, ведущую роль в обучении и освоении пространственных ориентиров играет первая сигнальная система (значение слова для малыша пока еще остается второстепенным), а изобразительная деятельность просто незаменима. Первая особенность ее заключается во всевозрастающем расширении опыта дошкольника в освоении окружающего пространства с многообразием предметной деятельности, что, в свою очередь, ускоряет зрительное освоение пространства, перспективных, глубинных отношений и пропорций объектов. Вторая особенность – изменение самого ребенка в результате его деятельности. Важными составляющими изобразительной деятельности являются восприятие и понимание изображений и их создание.

Изобразительное искусство, как важная составляющая эстетического воспитания, очень много дает и для общего развития познавательной деятельности дошкольника, способами освоения окружающего мира.

Опираясь на потребности возраста, интересы детей, возрастные психические особенности и предрасположенность детей к восприятию и действию в разных видах художественной деятельности, предметно-пространственное освоение искусства в отличие от традиционного искусствоведческого позволяет не только приобщать ребенка к искусству, но и способствует активному воспитанию творческой личности. Опора в освоении изобразительного искусства на взаимодействие с другими видами искусства научает детей творчески решать любую предлагаемую воспитателем задачу, формирует гибкий ум, позволяющий находить взаимосвязи разных знаний и явлений в решении конкретной задачи.

Детские образовательные учреждения, к сожалению, связывают свои главные задачи с преподаванием, освоением знаний, передачей детям сведений, освоением определенных навыков, умений в определенной деятельности и совершенно не готовят детей к жизни, к применению этих знаний на практике. Детские учреждения изолированы от жизни, существуют и развиваются по своим законам.

Вернемся теперь к необходимости выделить в психике детей-дошкольников всеобщее основание, сохраняющее свою значимость для художественного и эстетического (музыкального, изобразительного и др.) развития личности и в дошкольном детстве, которое может и должно выступать и как предпосылка развития эстетической культуры (музыкальной), и как его цель. Нужно сказать, что у этого всеобщего основания прибавилось содержательных функций. Оно, как целостное личностное образование, должно обязательно вмещать в себя и способность детей к интуитивному восприятию искусства (музыки, изобразительного искусства, театра, танца) и открывать возможность

размышлять о искусстве на высоком уровне, адекватном проблематике содержания классических произведений, и побуждать к продуктивной деятельности (причем не только в сфере искусства), и предполагать собой методику занятий с детьми искусством, обязывающую к раскрытию прежде всего природы искусства, но не исключаящую и традиционных знаний, умений и навыков. Конечно, повторяем, ведущим свойством-функцией этого всеобщего должно стать обеспечение возможности формирования основ теоретического мышления на протяжении самых разных возрастных периодов детства.

В данной связи следует сказать о том, что каждый ребенок, появившийся на свет, с одной стороны, изначально предрасположен к восприятию и действию в разных видах искусства, потому что у него есть глаза, уши, он может двигаться, разговаривать, общаться. А с другой стороны, только с помощью разных видов художественной деятельности можно равноценно развивать у него данные природой качества: зрение с помощью изобразительного искусства, слух – на занятиях музыкой, красоту движений – в танце, умение общаться и представить себя – на занятиях театром, грамотно и полно выражать свои мысли через художественное слово. То есть искусство является эстетическим стержнем общего воспитания и культуры личности в целом. Таким всеобщим, по нашему убеждению, должно стать принятое в философии одно из абстрактно-всеобщих определений человеческой культуры в целом, в котором выражено, пожалуй, ее существование в единстве содержания и многообразия форм: культура есть творческая деятельность, в процессе которой человек, осваивая мир, производит себя как духовное существо. Исключительно важно, что, во-первых: творческая деятельность в дошкольном образовательном учреждении – это не «одно из» направлений работы (что сразу же превращает ее в традиционной «вид» деятельности), а единая основа всей жизни ребенка в детском саду, которая в сфере искусства организуется и протекает как моделирование художественно-творческого процесса. Во-вторых, получая прямое продолжение в начальной школе, она позволяет во многом снять саму проблему преемственности и рассматривать периоды дошкольного и начального школьного музыкального образования не как этапы (в этом случае как раз проблема преемственности и заявляет о себе), а как разные уровни погружения в искусство в рамках единого дошкольно-школьного процесса.

Уровни погружения – это принципиально, потому что теперь фактически исключается возможность жесткого структурного расчленения единого процесса на дошкольный и школьный этапы. Конечно, они остаются, но не как «самозамкнутые образовательные концентры, внутри которых совершаются некоторые процессы развития» и в содержании образования которых следует выделить что-то такое, что

позволит обеспечить преемственность художественного образования на разных его ступенях. Дошкольное и начальное школьное детство остаются как возрастные периоды, различающиеся не по общему характеру деятельности (поскольку она едина), а по психолого-возрастной доминанте этой деятельности.

В этом смысле в начальной школе творческая деятельность протекает как художественная по содержанию и учебная по форме, когда дети начинают овладевать алгоритмами теоретического мышления, погружаясь в сам процесс выведения знаний (что органически вытекает из приоритета учебной деятельности в этом возрасте). В дошкольный же период, где главенствует игровая деятельность, творческая деятельность детей протекает, прежде всего, как творческое воображение, которое можно рассматривать как самый первый, интуитивно-наивный вариант будущих научных гипотез и экспериментов. Думается, исчерпывающую характеристику дали творческому воображению В.В. Давыдов и В.Т. Кудрявцев: «В познавательном процессе теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют единую функцию. Они позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме абстрактных понятий, а в воображении – в форме особых образов, содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Творческое воображение относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Являясь первоосновой созидательных возможностей и свершений ребенка, личностно развивающим началом его целостного духовно-практического бытия, оно активно формируется средствами специфически «дошкольных» видов деятельности: игры, многообразных разновидностей художественного творчества, конструирования, восприятия сказок, самостоятельного сочинительства и др. Воображение дошкольника – это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение ученого, художника, изобретателя. Но это одновременно и основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая прежде всего младший школьный возраст. По ходу онтогенеза воображение не снимается мышлением, не редуцируется к нему, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный – содержательно-обобщающий – характер» (Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. М: Вопросы психологии – № 1 – 1997; Давыдов Ю.Н. Искусство как социологический феномен. К характеристике эстетико-политических взглядов Платона и Аристотеля. М.: 1968).

Итак, творческая деятельность, протекающая в разные периоды детства преимущественно как творческое воображение или исследовательская деятельность в рамках постигающего мышления, – то всеобщее основание, на котором может быть связано все образование в целом.

Таковы принципиальные предпосылки организации дошкольного детского художественного образования с позиций развивающего обучения, которые должны быть продолжены в младшем школьном возрасте.

2 ГОДА – «ПОДРАЖАТЕЛИ»

3 ГОДА – «ГОВОРУНОК» (П.Ф.Каптерев)

4 ГОДА – «ИССЛЕДОВАТЕЛИ»

5 ЛЕТ – «ФИЛОСОФЫ И ИЗОБРЕТАТЕЛИ»

6 ЛЕТ – «ПРАКТИКИ И ПРАГМАТИКИ»

В Учреждении Российской академии образования «Институт художественного образования» сотрудниками Лаборатории социологии и психологии художественного образования под руководством профессора Е.М. Торшиловой в течение двадцати лет проводятся социально-психологические исследования типов и уровней эстетического развития детей. Считаю необходимым представить читателям некоторые выявленные позиции, важные для данной концепции, сформулированные Е.М. Торшиловой по результатам исследований.

«Чтобы определить возрастные и индивидуальные возможности ребенка раннего возраста в видении, понимании и вкусовом выборе эстетических явлений и произведений искусства, были разработаны оригинальные диагностические задания, апробированные в тестировании воспитанников детских садов и подготовительных групп в условиях индивидуального интервью. В целом опрошено больше 1500 детей – воспитанников детских садов гг. Москвы и Московской обл., Арзамаса, Сарова и др.

Проведено также сравнительное исследование восприятия и вкусов американских, японских и российских детей 3–7 лет по методике психолога Йельского университета (США) И.Л. Чайлда. Результаты оказались сходными. Всем детям нравится понятное, доброе и яркое, которое и означает БЕЗОПАСНОСТЬ и гармонию. Непонятное или темное нравится только особо одаренным детям или (возможно) детям с нарушенной психикой (на такие выводы надо делать очень осторожно).

Всю систему оригинальных и апробированных тестовых заданий можно разделить по сферам развития и возрастным образам детей 2–6 лет. «Созерцаю и подражаю действительности» – это проверка видения ребенком особенностей любых форм (веток, сосудов, букетов – тест «Ветки»), сравнивая и подмечая их различия. «Говорунки» – это

тест «слова». Самый простой тест на формы слова – когда ребенку предлагаются несколько пар слов, в которых одно слово – известное и понятное, а другое – неизвестное и непонятное. Выбор неизвестного слова означает интерес ребенка к незнакомой и новой действительности. А дальше ему будут интересны непохожие на него дети, непонятный язык. Интересны, а не враждебны.

Пары, например, такие:

- мяч, френч, шапка, шышла;
- часы, чепрак, коробка, амбrellа.

Если ребенок говорит, что «шышла» – смешное слово, а «амбrellа» ему нравится больше, потому что красиво звучит «р-р-р», его способность к эстетической реакции налицо. Если ему больше нравится «шапка», он в своей «исследовательской» деятельности – прагматик, а не фантазер. И это может быть началом одаренности

После первого возрастного кризиса – в пять лет – дети условно делятся на два типа философов или творцов. «Нормальный» детский вкус (философов, «умников») диктует (в тестовых заданиях на вкус) выбор китайской «красивой» посуды, а не темной и «кривой» миски с бидоном на репродукции картины Пикассо. Но нашлась девочка, которой было меньше трех, сообщившая нам, что вот тут (у Пикассо) «волки набегают и пьют из чашки», поймав настроение картины. И как раз в пять лет половина детей – фантазеров и творческих исследователей предпочитают причудливый пейзаж Ван Гога скучной фотографии дворца в Павловске, потому что Ван Гог похож на мультик. А прагматическая ориентация побеждает у большинства шестилеток, которые попадают в систему стандартной подготовки к школе, губя свой потенциал непохожести и одаренности, теряют интерес к фантазии и творчеству и пополняют ряды потребителей «мыльных» сериалов, живописи А. Шилова и музыки И. Крутого.

В результате тестовых исследований детей дошкольного возраста, проводимых под руководство доктора философских наук, профессора Е.М. Торшиловой, были выявлены интересные данные, свидетельствующие о способности детей даже младшего дошкольного возраста откликаться и понимать достаточно сложные образные формы произведений изобразительного искусства, музыки и поэзии. В качестве примера можно привести результаты тестирования молчаливого ребенка 1,5 лет. Мальчику Саше было предложено ответить на вопрос «Что здесь нарисовано?» Посмотрев на вполне необычный, хоть и не абстрактный, «Натюрморт с тремя щенками» (1886 г.) П. Гогена, он, не задумываясь, ответил: «Собачки. Кушают».

Большинству же детей в этой группе (в том числе и воспитателям) картина казалась непонятной. Никаких серьезных исследований по поводу того, почему

нарисованное оказалось большинству непонятным, специально не проводилось. Наши позиции по этому поводу были следующие. Методика общего развития, когда ребенку предлагается на картинках лото, в букваре и т. п., узнать и назвать, что нарисовано, традиционна и необходима. Как указывает Е.М. Торшилова (в книге «Общая одаренность», М., 2009, с. 21)., несоответствие такого видения эстетическому очевидна; Чем точнее нарисовано – тем лучше, чем меньше особенностей изображенного предмета улавливается, тем более ребенок способен к обобщению и, тем самым, развитию мышления. Спрашивается: педагогически целесообразно в целом именно так развивать мышление ребенка, надо помогать ему ориентироваться в мире взрослых разумно и стандартно? Конечно. Но стоит делать это, не блокируя его способность видеть особенности формы, ее эмоциональный и образный посыл.

«Щенки» в картине Гогена не опознаются «нормальными» детьми, потому что они не похожи на щенков точно, как копия, фотографически (хотя и самая любая визуальная копия – тоже плод культурной традиции: например, изображение перспективы). А Саша, наоборот, обнаруживает сходство, поскольку видит и «обобщающие» черты щенка как предмета, непохожесть в деталях его не смущает (что важнее всего для образно-эстетического видения), и испытывает доброжелательную симпатию к этим «странным» щенкам, которые «собачки» и которые «кушают», проделывая это с удовольствием. И своей необычностью, непохожестью на стандарт они вызывают у него интерес, а не отторжение.

То, что у этого ребенка изначально не заблокировано чувство формы, мы обнаружили и на следующем эксперименте, примерно через год, когда детям предлагалось ответить, что это, глядя на абстрактную (в репродукции) картину У. Базиотса «Карлик» (1947 г.). Саша, в свои тогда уже 2,5 года, посмотрев на «Карлика» Базиотса, на мой вопрос, что это, снова не задумался и сказал: «Гаган» (с ударением на последнем слове). До Сашиного определения я Гагана там не видела. Этот образ он мне подарил. Но нарисовано там было действительно сто-то странное и страшноватое, какое-то огромное чудище, в сине-зеленых тонах. И снова можно только подчеркнуть, что никакого протеста, недоумения этот «карлик» у ребенка не вызвал, ассоциативный поиск его не затруднил, а эмоциональный отклик этот образ вызвал. Причем ребенок не только не подогнал его под реалистическое определение из ему известных, поскольку они явно не подходили, а изобрел свое слово, в русском звучании синтонное всей стилистике картины. А в следующих наших опытах Саша поразил нас откликом на просьбу выбрать между фотографией и фотографической репродукцией живописного (снова абстрактного) полотна, выбрав последнюю и пояснив, что «это красиво», а то – просто «картинка» (там

же, с. 21–22). Но это редкий случай очень раннего развития, Исследование показывает, что некоторые признаки одаренности творческого, необычного видения можно выявить около 4 лет.

Все диагностические задания усложняются в соответствии с тремя сквозными принципами развития ребенка (через возраст, от 3 до 7 лет) – содержательным, природосообразным и культуросообразным принципами: от беспорядка, многообразия, богатства ощущений ребенка (хаоса) – к порядку, организации мира, осуществленному культурой (к гармонии); от материи, природной данности – к одушевлению, духовному наполнению и смыслу; от пассивного восприятия среды до творческого ее преобразования и создания, т. е. включения «я» ребенка-человека, сначала интуитивного, потом – через присвоение исторически-культурных способов организации и одухотворения мира вокруг себя и человечества в строительство ОБЩЕГО ДОМА.

Общие принципы и задачи эстетического развития
ребенка 3–6 лет в сфере познания

Год жизни. Содержание	Способности
3-й. Прикосновение к жизни, искусству, творчеству	
4-й. Мир – это увлекательный хаос света, цвета, звука, запаха и движения.	Многообразие сенсорных способностей
5-й. В мире есть порядок. Всё связано между собой.	Синестезийные и интеллектуальные способности
6-й. Мир порядка – часть меня. Я часть мира порядка.	Эмпатийные, творческие и интеллектуальные способности
7-й. Мир оформлен человечеством до меня. Я учусь способам такого оформления.	Развитие чувства ритма, лада, стиля, эстетических представлений и знаний

Литература

1. Антология гуманной педагогики. Выготский. /Составитель и автор вступительной статьи А.А.Леонтьев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996, с. 201).
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984.
3. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. М: Вопросы психологии – № 1 – 1997.

4. Давыдов Ю.Н. Искусство как социологический феномен. К характеристике эстетико-политических взглядов Платона и Аристотеля. М.: 1968).
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя /Сост. В.И. Викторов. М.: Просвещение, 1981. 120 с.
6. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. М.: Педагогика, 1986. 192 с.
7. Торшилова Е.М. Общая одаренность. М., 2009.