



культурология образования

Якина Лилия Николаевна,
соискатель кафедры культурологии
Уральского государственного
педагогического университета, Екатеринбург
lilia.yakina@yandex.ru

Методологические и методические аспекты интеграции гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавания искусства и МХК в общеобразовательной школе

Проблема целостности гуманитарно-эстетического образования поднимается в современных педагогических исследованиях как концептуальная, тесным образом связанная с результатом обучения и воспитания человека целостного, активного, способного к осмыслению явлений и процессов в сложном поликультурном мире. В решении проблемы формирования субъекта культуры – личности, готовой к самоопределению, творческому самовыражению, осмысленному выбору, – сегодня понимается потенциал развития гуманитарно-эстетического образования на основе культурологического подхода. Это, в свою очередь, вызывает необходимость формулирования методологических принципов и разработки методических подходов, методик их практической реализации в преподавании искусства и МХК не только в художественном образовании, но, особенно, в общеобразовательной школе. Искусство – образное осмысление действительности, художественная культура, выходя за рамки артефактов искусства, как специфический способ закрепления, трансляции культурных смыслов, постижимы только в диалогическом общении образов, текстов, личностей. В данном контексте интегративный подход приобретает особое методологическое значение для обновления содержания и методик педагогики искусства.

В общепедагогической теории интеграции сложились представления и категории междисциплинарного характера – функции интеграции содержания (развивающее значение, реализация ценностного подхода), уровневая структура интеграции содержания дисциплин – уровень интегрированности определяется кругом задач, которые возможно выполнить только благодаря интегрированным формам обучения. Интегрирующий фактор – это,

например, содержание, обогащающее и объединяющее материал в целостное единство, проблема, «стягивающая» содержание различных дисциплин. Интегрирующим фактором предметного плана может выступить, например, история как контекст искусства, литературы (исследования К. Ю. Колесиной, Н. К. Чапаева).

Интеграция в педагогике искусства наиболее активно изучается в трудах специалистов Института художественного образования РАО Л. В. Школяр, Е. С. Медковой, Лаборатории интеграции искусств и МХК – Е. П. Кабковой, Е. А. Ермолинской, Л. Г. Савенковой. Так, Е. П. Кабкова, представляя интеграцию в педагогике как сближение, взаимопроникновение отдельных дисциплин учебного процесса, выделяет три уровня взаимодействия: первый, поверхностный уровень – «межпредметные связи»: сопоставление и сравнение информации; второй, средний уровень – взаимодействие составляющих, общих для видов искусства благодаря смысловому стержню, единство достигается за счет общих закономерностей предметов; третий, высший уровень, по мнению Е. П. Кабковой, является собственно интеграцией – это поле взаимодействия сложных межнаучных связей, определяющих образовательную стратегию, относится пока лишь к области теоретических представлений.

Методы интегративного преподавания искусств и МХК совершенствуются также в инновативной педагогической практике, что связано с необходимостью преодоления обособленности гуманитарно-эстетических дисциплин, фрагментарности их содержания. Существует множественность вариантов и механизмов интеграции в педагогической деятельности, которая требует изучения. Нами проанализированы теоретические аспекты интегративного образования, обобщен собственный педагогический опыт, разработана и применена интегративная модель содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК. Принцип интеграции содержания рассматривается как условие «вхождения» в культуру, диалогического познания, личностно-смыслового присвоения духовно-нравственных ценностей, а значит, также как условие гуманизации образования. Как было сказано выше, в основе данной модели – принципы и механизмы интеграции содержания, разработанные в общепедагогической теории и в художественной педагогике. Концептуальными, с точки зрения обозначенной проблемы, становятся следующие методологические положения: универсальная значимость художественного воспитания в целостном формировании личности учащегося, духовно-нравственная основа гуманитарно-эстетического образования, необходимость интеграции художественного образования в культуру. Например, интегративная программа «Дети –

Культура – Мир» Е. П. Кабковой предполагает приоритет общеразвивающего направления полихудожественного образования

Особо значимые, с нашей точки зрения, дидактические принципы в педагогическом моделировании интегративного содержания МХК: синтез искусств и полихудожественность являются ядром художественно-эстетического образования, уровневая организация интегративного содержания (К. Ю. Колесина, Е. П. Кабкова), необходимость выхода содержания за пределы узкого преподавания художественных дисциплин, усиление мировоззренческой направленности преподавания гуманитарно-эстетических дисциплин, соответствие цели и задач, подходов и методов обучения и воспитания прогнозируемому результату образования на личностном уровне. Обратимся к вопросу об интегративных качествах личности.

Специалисты Института художественного образования Е. П. Кабкова, Е. А. Ермолинская, Л. Г. Савенкова особое внимание уделяют формированию способности учащихся к художественному обобщению как интегральной характеристике личностного развития, которая отражает специфику, сущность объекта изучения и субъективный характер постижения искусства и художественной культуры, подчеркивая необходимость внедрения достижений художественного педагогического в общеобразовательной школе. Академик РАО Л. В. Школяр результат постижения искусства видит в возникновении «эмоций-оценок» – «способов деятельности познающего субъекта, в которых одновременно фиксируются средства преобразования самого себя». [4] В художественном освоении мира учащимися Л. В. Школяр обосновывает взаимообусловленность эмоционального, логического и творческого элементов мышления, интегрируемых личностью; при этом характеристикой развития является способность учащегося к художественному «содержательному обобщению». В личностном развитии учащегося «содержательное обобщение», как видится нам, включает понимание, присвоение смыслов, значений, диалогические отношения смыслов, рефлексию и ценностное отношение к явлениям. Таким образом, мы рассматриваем результат интегративного преподавания МХК с позиции формирования способности учащихся к смыслообразованию, поскольку для воспитания личности – субъекта культуры первостепенное значение имеет формирование отношения человека к миру как индивидуализированный процесс поиска личностных смыслов, личностного присвоения значений, понимание (М. М. Бахтин), способность к ценностным суждениям. Явления художественной культуры, историко-художественный процесс осмысливаются в «человеческом измерении», исходя из духовно-интеллектуальных потребностей учащихся, раскрывая полифоничность, диалогичность текстов, событий. Сознание

учителя и ученика выступают важнейшим интегрирующим фактором, в центре модели интеграции содержания стоит человек культуры.

В моделировании интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин, представляющей трехуровневую структуру, каждый уровень является необходимой «базой» и включен в следующий уровень; при этом содержание предмета МХК имеет тенденцию к расширению и углублению при актуализации глубоких взаимосвязей, закономерностей.

Уровень межпредметных связей в интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК – это взаимодействие искусств в полихудожественном образовании (Б. П. Юсов, А. А. Мелик-Пашаев, Е. П. Кабкова). Созвучие содержания произведений разных видов искусств становится принципом интеграции художественного образования как условие целостного личностного развития (Е. А. Ермолинская). Взаимодействие видов искусств, объединенных ключевым понятием «художественная образность» на генетическом уровне, представляет «звучащий ансамбль». Например, синтез разных видов искусства внутри стилистического направления, слияние в одну систему архитектуры, скульптуры, живописи, музыки. Мы считаем, здесь важно «услышать» то или иное искусство «на высшей точке активности» (Ю. М. Лотман), когда даже одно произведение, как капля воды, способно отразить жизненный мир, мировидение целой эпохи. Наиболее продуктивен в организации содержания метод композиции, позволяющий «фокусировать» взгляд на определенном материале, расставлять необходимые акценты исходя из образовательных задач и потребностей учащихся. В художественной композиции нами выделяется смысловой центр и периферия, отношения и связи элементов, что усиливает восприятие и способствует развитию смыслообразования в общении с искусством.

Уровень взаимодействия предметов в интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК по своей сути представляет изучение искусства в культурно-историческом контексте, взаимосвязи элементов усложняются. Стержневым понятием, группирующим содержание, является «стиль» культуры – историко-художественный стиль эпохи, где универсальное и уникальное в неразрывной взаимосвязи, проявлено взаимовлияние сфер художественной культуры. Искусство на пике активности как осмысление основной идеи и ценностей культуры, язык жанра, направления, национальный язык, творческий метод автора изучаются на основе типологического подхода, проблемного принципа в изучении мировой художественной культуры.

Интегрирующими факторами выступают представления эпохи, мировоззрение, закономерности культурных явлений, событие текста, смыслы как личностная ценность во взаимодействии жизненных связей искусства, в полифоничности «звучащих голосов», источников, явлений. Таким образом, достигается целостность видения мира в представлениях учащихся.

Методический принцип интеграции содержания основан на явлении эстетической резонансности среды урока искусства. Эстетическая резонансность, как видится нам, – это созвучность и взаимоотражение смыслов текста художественной культуры эпохи через эстетическое отношение учащихся, включая различные виды искусства и сферы художественной культуры в жизненных связях (мифология, философские, религиозные взгляды, история, биографические факты, социальное звучание явлений, культурные связи, жизнь произведения в современности).

В построении содержания основными методическим инструментом является контекстное изучение искусства, чем достигается целостность представлений учащихся и активизируется процесс смыслообразования. Смысл произведения искусства высвечивается множественностью интерпретаций, диалог как специфический способ гуманитарно-эстетического познания способствует выработке личностно-ценностного отношения к объектам, умения учащегося соотносить собственное «прочтение» значения с видением других, познанию и пониманию себя.

Применение механизма синхронизации в организации интегративного содержания значительно увеличивает поле резонансного действия, потенциал восприятия произведения искусства. Например, блоки модуля «Художественная культура Древней Греции» изучаются параллельно: история, философия, мифология, литература, скульптура, архитектура, музыка, театр (типологический подход). Таким образом, речь идет о познании особого способа мировидения, о структуре мышления в определенную культурно-историческую эпоху (эпистема – М. Фуко). На уровне предметного взаимодействия в интеграции нами выявлено повышение интереса к изучению МХК, понимание закономерностей и причинно-следственных связей явлений художественной культуры и жизни, проявление личностного ценностно-осмысленного отношения к объекту.

Наибольшее значение в формировании способности учащихся к смыслообразованию, как педагогическое условие, имеет высший или глубокий уровень интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК – трансформация больших массивов содержания в новое качественное состояние

(К. Ю. Колесина). Это, в нашем представлении, культурологический уровень интеграции. Учитывая особенности гуманитарного знания, мы считаем содержанием глубокого уровня интеграции гуманитарно-эстетических дисциплин постижение содержания искусства и осмысление явлений художественной культуры в контенте культуры (от англ. contents – содержание), чем достигается многогранность, объемность и целостность видения мира. В методологии гуманитарно-эстетического познания М. М. Бахтин основополагающее значение закрепляет за смыслами как ответами на вопросы, смысл обладает всевременностью и универсализмом. Постигание смысла возможно с помощью других смыслов («смысловая цепочка») и со-переживания – «мысли о мыслях», «тексты о текстах», «переживания переживаний» (М. М. Бахтин). Поскольку развитие способности учащихся к смыслообразованию является основной целью данного исследования, в моделировании интегративного содержания мы сочетаем принцип эстетической резонансности и смыслового резонанса: материал отбирается, структурируется и осмысливается через процесс поиска и потребность обретения личностного смысла учащимися. Например, в содержание программы «Дети – Культура – Мир» Е. П. Кабкова включает представления разных народов о вечных вопросах жизни (полифонический резонанс). Н. Е. Щуркова, изучая проблему педагогической интеграции, выделяет роль содержательного аспекта образования и его интерпретации: «Учебный материал является отражением разных сторон жизни и вопросов ее, решение которых усовершенствует жизнь человека, поэтому все, что предъявляется детям как предмет изучения, интерпретируется с позиции «вочеловечивания», то есть, значимости для жизни человека» [5, с.17].

В методологии интегративного образования, в художественной педагогике разработан универсальный принцип стержнезации. Методическим инструментом глубокого уровня интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин, применяемым нами, является механизм стержнезации – *ведущая идея*, пронизывающая все элементы, которая, связывая воедино, восстанавливает *неразрывную связь явлений, целостность* содержания, образует качественно иное смысловое поле целостного текста культуры. Обобщим: в культурологической модели интеграции содержания дисциплин направляющим стержнем должно стать ментальное «измерение» культуры, мировоззренческий синтез, поскольку основная цель образования в этой парадигме – воспитание субъекта культуры, способного к смыслообразованию и ценностному обоснованному выбору. «Воспарить над фактом, взглянуть на него сверху, подняться на философский уровень, с которого открывается большое в малом, общее в частном, абстрактное в конкретном, это означает стать на уровень личностный» [5, с.12].

Интегрирующий фактор общего плана – проблема, усиливающая интегративность содержания программ. Проблемное изучение МХК на глубоком уровне интеграции содержания с большим интеграционным полем становится необходимым и значимым методом, так как имеет ценностно-ориентированный характер, стимулирует развитие когнитивно-креативных способностей учащихся, активизирует процесс смыслообразования. На личностном уровне интегрирующими факторами являются смыслы как присвоенная личностная ценность – смысл как «прожитое значение», необходимое для жизненного самоопределения.

Культурологический уровень интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин создает возможность «выхода» в сферу «диалога культур», необходимого вопрошающему растущему человеку как ощущение, переживание и видение полноты, глубины и перспективы смыслов культуры, жизни в стремлении понять их в онтологических предположениях.

Диалоговую концепцию культуры М. М. Бахтина развивает В. С. Библер в диалогике – новой философии диалога, участники которого – античная, средневековая, нововременная, современная, европейская, азиатская, африканская и любая другая культура – «уникально всеобщие» типы разумения, которые как бы вопрошают друг друга о своих началах и основаниях. В. С. Библер называет свою концепцию диалогикой – логикой диалога культур. Европейская культура накануне XXI века рассматривается как некое множество отличающихся друг от друга форм разумения, различных ответов на различным образом поставленный вопрос о том, что означает понимать – себя, других людей, мир. Философ считает, коренное изменение нашего мышления в том, что в «объеме» одного сознания происходит смещение многих несводимых ранее смыслов бытия, смыслов культуры. Диалогика раскрывает переход к логике культуры в плане историко-философском, в плане историко-логическом «как своеобразная взаимная рефлексия» [1].

В. С. Библер размышляет о полифонизме смыслов: «Мыслить культурно не означает просто "допускать" возможность иного мышления, но требуется постоянно вслушиваться в иное мышление; то есть мыслить не "значениями", но смыслами, то есть в осознании вопроса-ответности...» [1]. Диалогика вместе с тем и диалог культур, культура как диалог. Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур, конкретная форма со-бытия прошлых, настоящих и будущих культур – форма произведения, произведение – форма общения личностей. Диалог может осуществляться лишь как бесконечное развертывание новых смыслов, углубляя, развивая неповторимое. В диалоге культур речь идет о

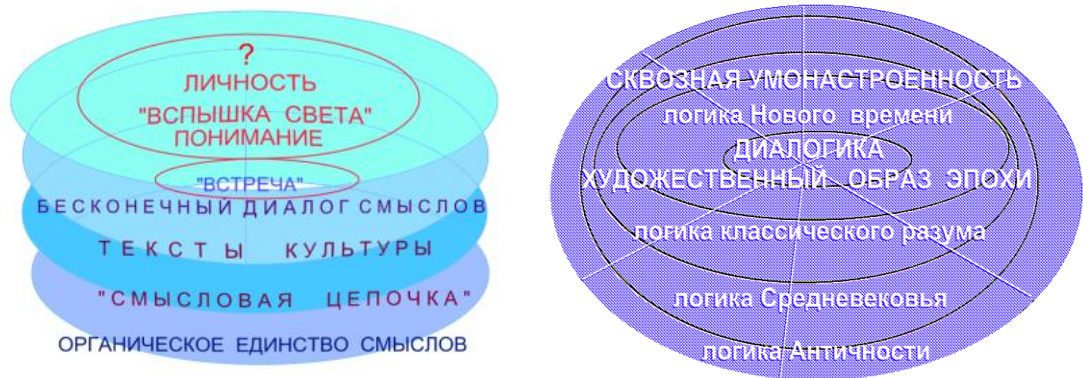
диалогичности самой истины (красоты, добра). Второе определение культуры В. С. Библера, проецирующееся в образовании: культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, сознания, мышления.

В методологическом аспекте для нас важно то, что в философской логике культуры В. С. Библер придает искусству и созданию художественного произведения особое значение в постижении смыслов как форме понимания бытия, вещей, «как если бы... они были произведением». [1]

Основная идея школы диалога культур В. С. Библера: от «человека образованного» – к «человеку культуры»: «...духовные спектры разных форм культуры стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора вокруг неких непреходящих точек удивления и "вечных вопросов бытия"». [1] Культурологическая концепция образования В. С. Библера рассматривает учебный материал (содержание) не в виде антологии текстов данной культуры, видит основную форму деятельности учащихся в создании собственных текстов, произведений в контексте данной культуры и в диалоге с ней с позиции восприятия мира.

Уровень создания собственных текстов (их качества – образная и смысловая насыщенность, ассоциативность, диалогичность, символизация, свертывание, перенос представлений, синтез знаний, креативность, художественное обобщение, личностная интерпретация, ценностное прочтение) представляется нам уровнем личностного и метапредметного результатов гуманитарно-эстетического образования, условием достижения которых является интегративный и культурологический подход.

Таким образом, глубокий уровень интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин характеризуют диалогические отношения личностей, смыслов, понимание, смысловые связи, «взаимная рефлексия», «духовное сопряжение», культура как диалог, диалог культур, восстановление глубоких связей различных сфер культуры, культуры и личности, «смысловый взрыв»: отчетливый параллелизм между индивидуальным сознанием, текстом и культурой в целом, всеобщность синтетизма (В. С. Библер).



Диалогическая модель глубокого уровня интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК на основе целостных концепций культуры М. М. Бахтина, В.С. Библера.

В теоретической модели на различных уровнях интеграции содержания нами показаны интегрирующие факторы, принципы и механизмы интеграции содержания: эстетическая и смысловая резонансность, синхронизация, стержнезация. Освоение механизмов интеграции способствует реализации моделей уроков и форм внеурочной деятельности.

В результате применения модели интеграции содержания в преподавании МХК создается интегративное гуманитарно-эстетическое поле смыслов культуры в диалоговом общении, что способствует формированию интегративных качеств личности – способности учащихся к пониманию, смыслообразованию, активной жизненной позиции.

Теоретическая модель интеграции на основе культурологического подхода отражает единство человека и культуры. Методологические и методические принципы модели интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин определяют один из путей преодоления фрагментарности и узости предметного познания, один из способов преодоления отчужденности школьного образования от жизни через восстановление глубоких взаимосвязей человека и культуры.

Новые черты современного образования как культурологического феномена исследователи видят в осмыслении проблем с точки зрения историко-культурного развития человечества, в выявлении закономерности жизни и личностного смысла, обогащении духовного мира личности, приобретении способности осознавать жизнь и определять свое отношение к миру в целях обретения человеком жизненных сил.

Литература

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/bibl/bibler.html>.
2. Ермолинская Е. А. Взаимодействие искусств как дидактическая основа художественно-творческого развития детей и юношества // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – №1, 2006, URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm.
3. Кабкова Е. П. Категория обобщения как актуальная педагогическая проблема // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – №2, 2008, URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-1.htm.
4. Школяр Л. В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_467.htm.
5. Щуркова Н. Е. Культура современного урока. Москва, Российское педагогическое агентство. 1997. – с.12–17.