

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

На основе историко-педагогического анализа раскрыты тенденции интеграции искусств, когда под воздействием общественно-исторической практики эстетическое воспитание наполняется новым содержанием, отражающим наиболее значимые связи и отношения между различными сторонами окружающей действительности

Интеграция искусств в начальной школе является одним из существенных итогов развития идей и практики эстетического воспитания детей. В то же время для формирования современных представлений о задачах эстетического воспитания детей важно проанализировать в историко-педагогическом аспекте тенденции интеграции искусств в полихудожественном развитии младших школьников.

Элементы эстетического воспитания имели место в церковных песнопениях, к которым привлекались учащиеся, в несистематизированном знакомстве детей с лубочными картинками, которое больше служило задачам наглядности при обучении грамоте, чем непосредственно формированию эстетической культуры. В учебники входил, как правило, немалый объем фольклора, что отражало реализацию остро востребованного тогда принципа народности в воспитании.

Необходимость эстетического воспитания детей в школе отстаивалась в ту пору при сильном сопротивлении тех, кто считал его недопустимой роскошью. За него боролись прогрессивные педагоги, недовольные формализмом, логоцентризмом школы. Между тем в привилегированных семьях и учебно-воспитательных заведениях детей обучали музыке, танцам, стихосложению. В классических гимназиях определенные эстетические представления формировались в процессе изучения древних языков. Специфическая, духовно тонкая эстетическая культура прививалась детям-ученикам, постигавшим тонкости ремесла иконописи в монастырских школах.

По ярким словам И. А. Сикорского, «так называемая гимнастика ума делает человека софистом, дает ему мифистофельскую тонкость, жесткость, холодность, способность формулировать умственные фиксации – и в то же время ... не видеть истины, не чуют правды! Холодный ум лишен глубины и проницательности

мысли... Умственное развитие в лучшем смысле того слова невозможно без одновременного развития чувства, или – как обыкновенно выражаются – сердца. Только осердеченный ум обещивает человеку возможность понимания того, что происходит вне его, и того, что совершается в нем самом – в его интеллектуальном и нравственном развитии» [7, с. 8].

В борьбу против логоцентризма и формализма школы внес свой вклад П. Ф. Каптерев, мировоззренчески издав доказывавший необходимость эстетического воспитания. «Главные, основные причины наших поступков, – утверждал он, – нужно искать не в научных убеждениях, не в теоретических знаниях, а в области стремлений, инстинктов, влечений, в сфере малосознательной. В чувстве, а не в разуме вырастает душа и развивается личное «я», в частности, очень важно эстетическое образование и как орган его – искусство... Между жизнью и искусством гораздо больше органической связи, чем между жизнью и наукой...» [3].

Общую и категорическую оценку состояния эстетического воспитания в дореволюционной отечественной школе дал П. П. Блонский: «Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка» [2, с. 41].

Теоретико-практическую предысторию интегративного подхода в эстетическом воспитании раскрывает Е. Е. Шувалова. Она пишет, что в начале 20-х годов прошлого века шли активные поиски форм и методов применения комплекса искусств в школьной практике. Именно в эти годы было достаточно четко обосновано значение взаимосвязи искусств для развития чувств ребенка, его творческих способностей, формирования навыков, необходимых для творчества и восприятия искусства. С точки зрения передовых ученых и педагогов тех лет, именно комплекс искусств должен был способ-

ствовать формированию отношения к искусству как к одной из форм общения между людьми. Разделение искусств уместно лишь на второй ступени, когда у ребят появляется потребность в анализе, в расчленении, дифференциации, самоуглублении.

Педагогическая технология Б. Л. Яворского опиралась на единство художественно-творческой деятельности детей в процессе музыкальных занятий. На уроках Б. Л. Яворского учащиеся не только пели и слушали музыку, но и активно рисовали и двигались.

Подобно тому, как трудом хотели пронизать весь образовательный процесс, исходя при этом из лучших побуждений связать школу с жизнью, подобно этому, желая преодолеть формализм и казенщину старой школы, стремились абсолютизировать роль эстетического воспитания. При этом надо учесть, что ведь кругом разруха, нищета, масса сельских школ в обычных деревенских избах... И вдруг некий оазис, как, например, Малаховская школа-коммуна («Малаховка»). Здесь, как пишет М. В. Богуславский, имела место попытка реализовать идею о том, что «стоит прикоснуться волшебной палочкой творчества к любому ребенку – и произойдет обыкновенное чудо: проявится бурная фантазия, жажда к игре, драматизации, исследованию. Главное – создать сотканную из творчества атмосферу и погрузить в нее детей».

Идеи «синтеза искусств» в педагогике требовали соответственно подготовленных преподавателей, которых не было. Педагогические училища и вузы не готовили таковых в массовом масштабе. Поэтому в лучшем случае на практике тогда мог быть лишь механически составленный «комплекс искусств», а не их педагогически выверенный «синтез».

Значительным событием двадцатого века явилось появление уникальных, востребованных широкой практикой программ и поурочных разработок, созданных авторскими коллективами под руководством Д. Б. Кабалевского по музыке и Б. М. Неменского по изобразительному искусству и художественному труду.

Именно интонационный подход стал определяющим при разработке учебно-методических комплектов «Музыка». Поскольку интонационность – многозначная, универсальная категория, в конечном счете обобщающая отношение к жизненным явлениям, выраженная в разных видах искусства, то при создании УМК удалось с первого класса реализовать идею взаимосвязи музыки с другими видами искусства и воссоздать на страницах учебника объемный и многогранный образ музыки. Важно бы-

ло, чтобы активизация ассоциативно-образного мышления ребенка приводила к более глубокому постижению музыки.

В методологической части пособия О. В. Островской логически прочно связаны законы функционирования самого искусства, педагогические принципы и методические основы программы. И эта связь, будучи предметно реализованной, представляет собой, в сущности, определенный фундамент художественной педагогики. Речь идет прежде всего о таких законах функционирования искусства, как закон связи искусства с жизнью, закон единства формы и содержания, закон тенизации в искусстве.

На законах искусства основаны принципы построения программ, каждому из которых соответствуют методы и формы организации урока. К ним мы относим принципы целостности и неспешности эмоционального освоения содержания искусства (тематический принцип); художественного сопереживания или уподобления; диалога; творческой самореализации; принцип единства реальности и фантазии; реализации связи искусства с жизнью.

На синтез, на комплексность в изучении искусств претендуют авторы, разрабатывающие в России и в странах ближнего зарубежья программы изучения национального фольклора. Идея комплексности, системности утверждалась и развивалась одновременно в единстве с идеей усиления национально-народной направленности искусства.

Сегодня заметна тенденция системного изучения русского фольклора, так как многие русские народные традиции и обряды носят эстетически синтетический характер. Наиболее разработанной моделью в этом аспекте представляется предназначенная для учителей русского народного творчества авторская программа Н. С. Ширяевой по изучению в начальной школе русских традиций и обрядов [9].

Эта программа подводит детей к убеждению в том, что русский фольклор нередко объединяет в себе разные виды и жанры искусства.

Идея интегрированных уроков сегодня основательно и новаторски разрабатывается и внедряется в программы и методики обучения не только в школах, но и в дошкольных учреждениях. Примером являются «Методические рекомендации «Путешествие в прекрасное», разработанные О. А. Куревинной и Г. Е. Селезневой [4]. Большим достоинством указанных методических рекомендаций «Путешествие в прекрасное» является то, что в них реализуется замысел выйти на раскрытие детям проблематики жизни в социуме через искусство, на возможно-

сти самопознания, самоконтроля, самооценки и т.д. О. А. Куревиной разработаны также программа и методические рекомендации по «синтезу искусств» для начальной школы.

Сегодня вошло уже в учебники положение о том, что школа осуществляет эстетическое воспитание, самые различные виды искусства взаимодействуют между собой. Это взаимодействие основано на межпредметных связях различных школьных дисциплин, например, литературы, изобразительного искусства и музыки. Осуществляется эстетическое воспитание за счет раскрытия красоты науки, труда, эстетики взаимоотношений в школьном коллективе.

На рубеже 80-90-х годов XX века появляется все больше основательных теоретических работ, специально посвященных проблеме интеграции искусств в школе. Заметным явлением стал сборник статей «Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий» под редакцией Б. П. Юсова [10].

Б. П. Юсов оперирует такими понятиями, как «полихудожественное воспитание», «взаимодействие искусств», «интеграция искусств», «синтез искусств», «комплекс искусств». К понятию «интеграция» близок термин «синтез», означающий, в сущности, синестезию, т.е. взаимовлияние органов чувств. Комплекс искусств – это и есть способ организации художественного воспитания в полном единстве с умственным, нравственным, гражданским развитием детской личности. Комплекс искусств – это значит, что дети не просто получают навыки пения или рисования, но всесторонне готовятся к участию в многообразной художественной жизни общества и учатся обращать художественные богатства человечества на благо своего духа и условий бытия.

По Б. П. Юсову, следует различать четыре типа взаимодействия искусств: (1) межпредметные связи в пределах традиционного учебного плана (литература, музыка, изобразительное искусство); (2) сочетание предметов обязательного цикла с занятиями другими видами искусства во внеурочное время; (3) преподавание отдельных видов искусства на полихудожественной

основе – с привлечением аналогов и стимулов из других видов искусства; (4) комплексный подход к полихудожественному воспитанию школьников, который характеризуется определенной мерой взаимодействия искусств по содержанию и продолжительности занятий на каждом возрастном этапе.

Создатели интегрированных программ обычно наряду с чисто эстетической акцентируют и нравственную направленность изучения искусств, выделяя в ней и аспекты внешней социальности, то есть осознания детьми своего места в окружающем мире, понятий Родины, добра, зла, материнства, отцовства, моральной ответственности в отношениях между людьми и к природе, и аспекты внутренней нравственной рефлексии, то есть осознание ребенком того, что является его собственной душой, его совестью, самосознанием, самооценкой и самовоспитанием.

Эти аспекты воспитательной направленности изучения интегрированных курсов по искусству – собственно эстетический и нравственный ориентиры ребенка. Вместе с тем важно определиться и с общепедагогическим видением интегративного урока, видением специфики последнего именно в начальной школе. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Интегрировать на уроке можно любые элементы педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Эти компоненты из разных дисциплин, объединяемые в одном уроке, становятся системообразующими, вокруг них собирается и приводится в новую систему учебный материал. Системообразующий фактор является главным в организации урока, поскольку разрабатываемая далее методика и технология его построения будут им определяться.

Таким образом, интеграция искусств стала фактом педагогической науки и процесса воспитания младших школьников. Историческое время это время утверждения искусства в школе, изучения и учета специфики детского творчества, проявляющегося в процессе эстетического воспитания младших школьников.

Л и т е р а т у р а

1. Безрукова В. С. Интеграционные тенденции в развитии педагогического знания // X Царскосельские чтения : сб. материалов конф. Т.2 / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2006. – С.12-15.

2. *Блонский П. П.* Задачи и методы новой народной школы // П. П. Блонский. Избр. педаг. и психол. соч. В 2-х тт. Т.1 / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1970. – С.39-86.
3. *Каптерев П. Ф.* Об эстетическом развитии и воспитании // П. Ф. Каптерев. Избр. педаг. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С.91-109.
4. *Куревина О. А., Селезнева Г. Е.* Путешествие в прекрасное : методич. рекомендации для воспитателей, учителей и родителей. – М.: Баласс, 1999. – 416 с.
5. *Монахова Г. А.* Образование как рабочее тело интеграции // Педагогика. – 1997. – №5. – С.52-55.
6. *Островская О. В.* Уроки изобразительного искусства в начальной школе: 1-4 кл. : пособие для учителя. – М.: Владос, 2004. – 276 с.
7. *Сикорский И. А.* Психологические основы воспитания и обучения. Изд. 3-е, испр. и доп. – Киев, 1909. – 112 с.
8. *Толмачева В. А.* С тебя начинается Родина. – СПб.: НИИХ СПбГУ, 2001. – 110 с.
9. *Ширяева Н. С.* Русское народное творчество : образоват. программа. - СПб., 1992. – 26 с.
10. *Юсов Б. П., Ермолинская Е. А., Захарова Е. А. и др.* Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников : рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / под общей ред. Г. П. Шевченко и Б. П. Юсова. – Ворошиловград, 1999. – 175 с.

