

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»

ИНСТИТУТ ДЕТСТВА
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КУЛЬТУРЫ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РУССКИЙ МУЗЕЙ»
ОТДЕЛ «РОССИЙСКИЙ ЦЕНТР МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА»



VI Всероссийская
научно-практическая конференция

Герценовские чтения

«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЁНКА:
СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО»

К 30-летию
отдела «Российский центр музейной педагогики
и детского творчества» Русского музея

14 февраля 2020

Том 6

Выпуск 1

Санкт-Петербург
2020

ББК 74.268.1.Рус
УДК 372.881.116.11
Г 77

Редакционная коллегия:

Заслуженный работник культуры, лауреат Государственной премии РФ в области литературы и искусства, д. пед. наук, заведующий отделом «Российского центра музейной педагогики и детского творчества» Русского музея, *Б.А. Столяров*; проф. кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, д. психол. н. *Т.А. Барышева*; зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка к. психол. н. *С.А. Котова*; доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, к. искусствоведения *И.Д. Пелих*.

Г 77 **Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего.** VI Всероссийская научно-практическая конференция «Художественное образование ребенка: стратегии будущего». 14 февраля 2020. Том 6. Выпуск 1.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2020.— 237 с.

ISSN 2978-0192

Выпуск включает содержание докладов на Всероссийской научно-практической конференции «Художественное образование ребёнка: стратегии будущего» (Санкт-Петербург, 14 февраля 2020 г), посвящённой актуальным проблемам художественного образования, музейной педагогики, психологии искусства, развития креативности ребёнка в социокультурном контексте; проектированию гуманитарных и арт-технологий в социальной сфере; роли художественного образования в «совершенствовании человеческого потенциала»

РАЗДЕЛ I

ГЕНЕЗИС МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННЫЕ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ.

Б. А. Столяров

*«Российский центр музейной педагогики
и детского творчества» Русского музея
stolyarov41@mail.ru*

ГЕНЕЗИС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

В статье генезис музейной педагогики рассматривается в контексте происхождения, становления и развития образовательной деятельности музея, результатом которой является создание в музее метапредметной художественно-образовательной среды, которая объединит педагогическую науку и музейную практику в разработке новых подходов в решении актуальных вопросов художественного образования.

Ключевые слова: музей, визуальная культура, генезис, художественное восприятие, система образования, художественное образование, мышление, воображение, интерпретация, познание, метапознание, метапредметность, метакогнитивное знание, ценностные ориентации, культурное наследие, интеллект, художественный интеллект.

Интерес к роли художественного музея в образовании — тема не новая. Ей, как минимум, полтора столетия. Но и по сегодняшний день она сохранила свою актуальность. Речь идет не только о социокультурной трансформации постэкономического общества, ориентированного на развитие креативных индустрий, востребовавших творчески развитого специалиста. Художественный музей стал первой исторической попыткой рассказать о том, как на протяжении столетий искусство превращало музей в особого рода школу, в которой человек учится быть человеком. Примечательно, что эту школу он никогда не заканчивает, а потому музей объединяет все возрас-

та человека, что делает его живым до сих пор. Не случайно, приходя в экспозиционные залы и получая наслаждение от встречи с искусством, зрители каждый раз открывают для себя нечто новое. Но только в том случае, если они научились видеть и понимать искусство, общение с ним становится их постоянной душевной потребностью. И дело здесь не в информации о художниках и их творениях, ее можно прочесть в книгах, или найти в интернете. Вопрос в том, как воспитать в себе способность впитывать то лучшее, что было создано человечеством, и открывать свое сердце живительным впечатлениям от произведений искусства.

Тема эта восходит к системе взглядов на воспитание ребенка, разработанной французским философом XVIII века Ж.—Ж. Руссо. Философ целью воспитания считал свободную личность, а первоначальными средствами ее формирования чувства и эмоции. Руссо призывал воспитывать человека свободным от предрассудков, ни от кого не зависящим и живущим плодами своего труда, а также умеющим защищать свою свободу и уважать свободу других. Он считал, что настоящее образование строится на основе уважения природы, ценности искусства, интеллекта, непосредственного восприятия ощущений, высоких физических и моральных качеств [1]. Не правда ли, звучит очень современно! Все последующие парадигмы художественного образования лишь приспособляли взгляды великого просветителя под меняющиеся условия развития общества.

Новый подход к художественному образованию сформировался в конце XIX—начале XX веков, в период развития науки и индустриального производства, востребовавшего изменение системы образования. Одним из его авторов стал основатель философии американского прагматизма Джон Дьюи. Рассматривая искусство с чисто утилитарных позиций, в рамках своей концепции эстетического воспитания Дьюи сводил его к формированию практических навыков и умению делать удобные вещи. Не случайно педагогическая теория Дьюи опиралась на принципы и элементы индустриального рисования, которое было основой нарождавшегося дизайна, и концепцию совершенствования социального устройства общества посредством воспитания с детства гибкой, творческой, кооперативной и лояльной личности [2]. Не вдаваясь в анализ теории Дьюи, отметим его интерес к творческому самовыражению ребенка для понимания

когнитивного развития детей. Позже на эту проблему обратит внимание директор и основатель Гамбургского художественного музея Альфред Лихтварк. Будучи профессиональным педагогом, он верил в гармоничное и всестороннее развитие личности ребенка через его приобщение к искусству и природе и был убежден, что музей, наряду со школой, должен быть местом обучения [3].

Идеи названных ученых оказали определенное влияние на процессы формирования практических и теоретических аспектов педагогики в среде отечественного художественного музея. Н.И. Романов, Ф.И. Шмит и, в особой степени, А.В. Бакушинский считали, что основная задача художественного воспитания заключается в раскрытии непосредственной связи между искусством и зрителем через переживание произведения как художественного организма, наделенного комплексом формальных средств (цвет, форма, композиция), требующих своего прочтения [4]. Тем самым в первые десятилетия XX века отечественное художественное образование подтвердило тренд на формирование свободной творческой личности, способной к преобразовательской деятельности. Спустя несколько десятилетий Б.П. Юсов и Б.М. Неменский, а вслед за ними и музейные сотрудники обратили внимание на образовательные возможности художественного музея и необходимость формирования специалиста, способного помочь зрителю вступить в диалог с произведением искусства. Речь идет о следующих музейных сотрудниках: Е.Н. Конухова (Государственная Третьяковская галерея), Б.А. Столяров и Н.Д. Рева (Русский музей), Е. Кульчинская (Музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина). Так, названными исследователями был создан «рынок идей», к которому теоретики и практики художественного образования прибегают до сих пор [5]. Правда, с позиций сегодняшнего дня, требования к этому специалисту значительно выросли. Он должен профессионально ориентироваться как в музейной среде, так и в школьном классе, а значит обладать педагогическим мастерством, которое предполагает знания в области психологии художественного творчества и сотворческого восприятия искусства. Речь идет о музейном педагоге и музейной педагогике как области научного знания и практической деятельности современного музея. В наши дни это направление педагогической науки активно развивается не только в музее, но и в системе дошкольного, школьного и высшего образо-

вания. Оно востребовано и в системе повышения квалификации музейных и педагогических работников.

Интерес к включению музейной педагогики в художественное образование связан с кризисом цивилизации, обозначившим проблему взаимодействия культуры и образования в сохранении нравственно-эстетических ценностей, носителями которых являются гуманитарная культура и искусство. Но создать систему включения музея в систему образования они так и не смогли. Причины тому, прежде всего, кроются в неустойчивости политической и экономической ситуации, которая была присуща XX веку, и не только.

Сегодня, когда мир меняется со значительно большей скоростью, чем мы успеваем это осознать, поиск путей и форм сближения культуры и образования стал еще менее предсказуем, чем в начале XX века. И если в 80-е и 90-е годы минувшего века музейщикам удалось доказывать системе образования свою необходимость, то начавшаяся реформа образования развернула школу в противоположную от гуманитаризации и художественного образования сторону. В значительной мере этому содействовали формализующие процесс получения знаний Федеральные государственный образовательные стандарты, в угоду которым нивелировался русский язык, литература, искусство и все, что связано с гуманитарным становлением личности. И несмотря на обилие разного рода Концепций и Стратегий развития образования и культуры, главным их показателем является снижение интеллектуального и культурного уровня общества и как результат — девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров. К угрозам национальной безопасности в области культуры отнесены: размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии (включая распространение низкокачественной продукции массовой культуры), пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, а также снижение роли русского языка в мире, качества его преподавания в Российской Федерации и за рубежом, попытки фальсификации российской и мировой истории, противоправные посягательства на объекты культуры.

Примечательно, что основными целями государственной культурной политики являются:

- формирование гармонично развитой личности;
- укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития;
- сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования;
- передача от поколения к поколению традиционных для российского общества ценностей, норм, традиций и обычаев;
- создание условий для реализации каждым человеком его творческого потенциала.

Особо подчеркнем, что реализация задач и основных направлений государственной культурной политики планируется в областях сохранения культурного наследия народов Российской Федерации и осуществления всех видов культурной деятельности и развитие связанных с ними индустрий. Важным фактором успешной реализации этих направлений являются воспитание, просвещение и формирование информационной среды, благоприятной для становления личности подрастающего поколения, а также использование инновационных информационных и коммуникационных технологий в целях повышения доступности культурных благ, объектов культурного наследия, продукции творческих индустрий [6].

Следует отметить, что развитие науки и информационно-коммуникационных технологий, с одной стороны, фетишизировали логические методы исследования, с другой — подсказали пути межпредметной интеграции естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, выделив в ней задачу формирования у учащихся целостного и нелинейного мышления. Широкое толкование изучаемого предмета с выходом за рамки его дисциплинарных границ дает возможность развивать новые познавательные и исследовательские стратегии, обогащая их гуманитарными и художественно-творческими контекстами. Тем самым подчеркивается нерасторжимость науки и искусства, которые продолжают развиваться в рамках интеллектуального сближения.

Характерной чертой современной культурно-образовательной среды является ее динамичность. Благодаря интернету она способствует вхождению личности в культуру, освоению и сохранению культурных ценностей и идей. В этой ситуации, благодаря активно-

сти личности, ею не только присваивается часть культурного пространства, но и формируется свое культурное поле. В этой ситуации представляется важным ответ на вопрос, в какой мере музей является образовательной средой, и что нужно сделать для того, чтобы он приобрел ее качества и стал востребован системой образования, которая оценила бы его воспитательную и развивающую, а значит жизненную ценность.

Очевидность лежит на поверхности — педагогическая деятельность музея носит неформальный характер, а ее методы отличаются спецификой, суть которой:

- в разнообразии мотиваций аудитории;
- в разнообразии используемых форм деятельности: экскурсии, беседы, занятия в студиях и мастерских, клубах;
- в педагогической ситуации музея, не предполагающей направленности на реализацию собственно «учебных» целей, так она решает воспитательные и развивающие задачи, а именно с этими функциями у современной школы главные проблемы;
- в акцентированности на интуитивном, визуальном, наглядно-образном, символическом и эмоциональном мышлении, оказывающем огромное влияние на формирование ребенка.

Приведенная типизация определяет разность менталитетов школьных и музейных педагогов, сформированных спецификой профессиональной деятельности и разными условиями ее реализации.

Стандарты, изъявшие из образования гуманитарное начало и его творческий дух, вызвали мощную оппозицию со стороны представителей креативных индустрий и экономики впечатлений — сфер бизнеса, опирающихся на творчество и интеллектуальный капитал, и побудили интерес к неформальному образованию, которое компенсирует эту потерю. Примечательно, что исследования последних лет в области улучшения когнитивных и художественно-творческих способностей молодежи, проводимые университетом Дж. Хопкинаса, Калифорнийским и Стэнфордским университетами, подтвердили роль креативности в инновациях и востребованность специалистов технологического профиля, подготовка которых опирается на художественное образование. В контексте сказанного вспомним выражение известного американского физика Ричарда Фейнмана, который называл научную креативность ничем иным, как одетым

в строгий костюм воображением [7]. Так ученый объединил научную логику и художественную интуицию.

Такое объединение двух понятий представляет особую ценность для педагогики художественного музея, являющего собой ту часть культурного наследия, постижение которой помогает человеку строить свой внутренний мир с опорой на научные знания и бесконечные для интерпретации художественные памятники. Сегодня именно музей, включивший в свое пространство информационно-коммуникационные технологии, связывает в единую целостность реальность и виртуальность, которая лежит в основе жизни современного человека.

С другой стороны, осмысление культурной среды, к которой принадлежит музей — не менее важный фактор образования, чем усвоение схем и моделей, преподносимых различными образовательными технологиями. Этот процесс должен происходить в условиях гуманитарного обновления образования и гуманизации личности. В условиях метапредметной среды музея данный процесс строится на основе формирования метапредметного мышления и навыков художественно-творческой деятельности, обеспечивающих целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка на всех ступенях образовательного процесса.

Педагогическими средствами музей создает особые условия, в которых через сложный интеллектуальный процесс, связанный с изучением различных сторон, свойств и отношений в сфере становления, развития и функционирования музейного предмета, исследуются новые грани химии, математики, физики, биологии, истории и других естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Использование лежащих в основе работы с подлинником метапредметных технологий делает образовательный процесс в музее увлекательным и универсальным для развития познавательной и творческой деятельности. Данное обстоятельство позволяет воспринимать технический прогресс и порожденную им научно-техническую деятельность как творчески преобразовательную, что в целом свойственно гуманистической парадигме развития общества.

К сожалению, ускорение технического прогресса ведет к абсолютизации технических достижений человечества и утилитарному использованию его результатов. Особенно при сужении когнитив-

ной сферы технических специалистов, что ограничивает мышление и сводит отношение к жизни как к миру утилитарных объектов, подверженных манипуляции. Это может иметь разрушительные последствия для искусства, которое превращается в разновидность товара и меняет характер эмоциональных реакций человека и его отношения к исторически сформировавшимся ценностям. В условиях стремительного развития новой технологической революции мы стали свидетелями атавизма системы образования, которое не успевает осмысливать динамику современного технологического развития. История повторяется, и сегодня, как и в эпоху Джона Дьюи, общество требует изменения системы образования. Не придется ли и нам, отринув эстетические концепты прошлых лет, рассматривать искусство с утилитарных позиций, в рамках сведения его к формированию практических навыков, востребованных реальной жизнью.

И если задаваться вопросом, в какой мере музей может быть мотиватором самопознания, саморазвития и самореализации ребенка в условиях все более агрессивной технологизирующейся действительности, то здесь на помощь должно придти мышление, ориентированное на метопрредметное содержание музейно-педагогической деятельности, способствующей формированию у детей универсальных способов восприятия целостной картины мира.

Библиографические ссылки:

1. Руссо Жан Жак. Эмиль, или о воспитании / Пер. с фр. П. Перлова. — М.: Тип. лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1896. — 651 с.
2. Дьюи Дж.. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской под редакцией Н.Д. Виноградова. — М.: Издание Т-ва «Мир», 1919. — 202 с.
3. Lichtwark Alfred. Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. — Berlin: Verlag von Bruno Cassirer, 1914. — 136 p.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. — М.: Издательство: «Карапуз», 2009. — 312 с.
5. Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности: учеб. пособие для студентов гуманитарно-художественных факультетов. — СПб.: Специальная Литература, 1999. — 222 с.

6. Указ Президента РФ от 24.12.2014 N808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/ (проверено 04.02.2020)
7. Фейнман Ричард. Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман. — М.: Издательство «КоЛибри», 2008. — 480 с.

Д. А. Абдуллина
«Российский центр музейной педагогики
и детского творчества» Русского музея
Санкт-Петербург
abdullina@muzped.net

ПРОСТРАНСТВО ИГРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Статья знакомит с опытом коллектива Российского центра музейной педагогики и детского творчества Русского музея в деле разработки концепции игрового пространства внутри среды классического художественного музея. В статье представлен обзор схожих проектов в ряде отечественных музеев и картинной галереи в Гамбурге (Германия). Особое внимание уделено потенциалу Русского музея в реализации игровых стратегий, особенностям данного процесса в его стенах.

Ключевые слова: музейная педагогика, музейная игра, игровые стратегии музея, игровые технологии, музейное проектирование.

В общемировой практике музей давно превратился в особое полифоническое пространство, «третье место» для самой важной в стратегическом плане категории посетителей — детей и родителей [1]. Самые разные образовательные и даже развлекательные программы для них предлагают как крупные, так и малые музеи. Некоторые из них в силу возможностей идут по пути организации специальных игровых и творческих пространств. Особенно активны в этом плане институции исторического, технического и естественнонаучного профиля коллекции. Сложнее всего художественным музеям. Ведь анфилады, экспонаты, интенции и нарративы в произведениях искусства далекого прошлого в них создавались для режима «пассивного созерцания» [2].

«Активный разум» ребенка и в ситуации «созерцания» требует выплеска уже полученных переживаний и мыслей, поиска и принятия решений, выбора и движения. Если пространство музея иного профиля может «подстроиться» под эту потребность за счет интерактивных моментов, воспроизведения объектов и процессов, то в художественном музее, насыщенном образчиками «высокого искусства», да еще и находящемся в историческом здании, подобное дается непросто. Перед сотрудниками встает целый ряд сложных концептуальных проблем, суть которых сводится к тому, как примирить «активность» с «вдумчивым созерцанием», игру с неприкосновенными музеальными — шедеврами? Где же выход из такого крайне непростого положения? Поиск одного из возможных ответов на него занимает умы сотрудников Центра музейной педагогики и детского творчества Русского музея не первый год. Подведению результатов этого непростого опыта и посвящена данная публикация.

Возможно, эти ответы следует искать в уже налаженной работе известных музеев. Если обратиться к отечественному опыту, то нельзя не вспомнить «Музейон» в Пушкинском музее, Молодежный образовательный центр при Эрмитаже, «Новые художественные мастерские» Третьяковской галереи и некоторые другие примеры. Однако внимательный анализ их деятельности в результате дает следующий результат: они представляют собой традиционные для музейной практики, но более оснащенные, чем в менее крупных институтах, комплексы экскурсионных, кружковых и студийных занятий в рамках специально организованных пространств, как правило, мастерских и классов. Эти музеи помимо профильных сотрудников привлекают к работе профессиональных художников и специалистов в различных областях знаний. Ставка делается на близости к экспозиции с подлинными произведениями искусства, которые выступают в качестве образцов и источников идей, а также способов преодоления «стереотипов» [3]. При этом выраженность игрового компонента незначительна, и она уступает место таким приоритетным формам, как диалоговая экскурсия и студийный эксперимент.

Западные музеи, уже давно ориентированные на создании рекреационных и игровых зон в музеях, демонстрируют более радикальные примеры. Так, в картинной галерее Гамбурга в 2016 году художник Олаф Элиассон прямо на экспозиции, посвященной современному

искусству, создал инсталляцию в виде прозрачного куба под названием «Детская комната» (Kinderzimmer). Данное место позиционировалось как сенсорное пространство, существующее на стыке искусства и науки, внутри которого в форме «умной игры» маленькие посетители учатся смотреть на мир под другим ракурсом и воздействовать на него, творчески преобразовывать. На прозрачных полках в свободной доступности были расположены разнообразные объекты, начиная от специальных палочек, которые можно было соединять в конструкции, до крутящегося цветового круга. Причем применение им могло быть различным от простого соединения в некие объекты и их экспонирования до исследования самого куба, в котором словно «прятались» игровые модули.

С точки зрения автора, именно такого рода пространства, дающие детям возможность самостоятельно осваивать язык изобразительного искусства, суть визуальности/художественности в игре и творческом эксперименте, являются перспективной коммуникативной формой и для Русского музея. Разработанная в его стенах концепция проекта «Музей — территория творческого доверия» (2017) [4], утвердила необходимость создания такой игровой среды внутри подавляющего авторитетами, мало понятного, «молчаливого» и эмоционально неясного, а порой враждебного для ребенка большого художественного музея.

Концепция дала идейную основу, однако при разработке конкретных проектов организации пространства в Восточном павильоне Михайловского замка возникло огромное количество концептуальных сложностей и противоречий. К уже упомянутым выше стоит добавить ограниченность финансирования, «неприкосновенность» исторических стен и шаблонностью мышления сотрудников. В свете последнего чрезвычайно соблазнительным казался путь простого проецирования на это пространство успешного опыта ведения традиционных экскурсий и студийных занятий с «нотками» интерактивности и театрализации. Тематику же можно было взять из классического «репертуара» или эксплуатировать «память места». В таких условиях «отладка» самого игрового пространства рассматривалась как нечто второстепенное, подстраивающееся под конкретные проекты. Однако опыт показал, что этот подход в корне не верен. Следует начинать с игрового пространства, его детального концепта.

Восточный павильон Михайловского замка, в котором расположен Центр музейной педагогики, обладает очевидным и мощным потенциалом для реализации игровых стратегий за счет уже имеющейся базы, а именно исторической подлинности, экспозиционных залов, удобных студий. В нем также присутствуют столь важные для художественного музея произведения искусства, а именно скульптуры из Летнего сада и Фонд детского творчества. Но и этого мало.

Во главу угла встает проблема проектирования коммуникативных связей между этими «секторами» внутри павильона с выходом на пространство большого музея. Объединяющая роль в этом процессе отводится музейной игре — условной реальности, в которой участники согласно определенному сюжету и правилам осуществляют ряд творческих действий, получая необходимые знания, развивая потенциал и личностные качества. Такие игры могут быть разными, но содержательно обусловленными спецификой музея и изобразительного искусства, ресурсами самой игровой среды. Они-то и являются важнейшими стимулами и побудителями внутренней потребности играть. Поэтому организация и содержательное наполнение последней представляет важнейшую задачу и в то же время сложность, тесно связанную с архитектурным проектированием.

Правда, даже при замечательном планировании решающий фактор остается за наличием мотивации у посетителей для посещения такого рода площадок. Если они внутри или в непосредственной близости от экспозиции, то проблем с посещаемостью быстро устающими от «принимающего режима» детьми нет. Другое дело — удаленное положение от точек соприкосновения с «высоким», да еще и внутри другого здания, тогда ситуация усложняется и требует грамотного маркетинга.

Требования к интересности и эффективности подобной площадки, в этом случае, увеличиваются. Она становится местом образовательного и творческого досуга, рассчитанного на продолжительное пребывание участников процесса, который в итоге должен подготовить ребенка к визиту в «большой» музей или дать возможность осмыслить уже увиденное в нем, ответить на трудные вопросы. Игровое пространство превращается в подобие детского музея [5, с. 13], «эффективный способ подачи музейной информации и поиск возможностей достижения адекватного восприятия ее аудиторией при

отсутствии менторского, сентенциозно-назидательного характера интерпретации историко-культурного наследия» [6, с. 110–111]. Тем самым, такая среда — инструмент «оживления» для детей строгого взрослого музея, способ репрезентации музейной информации.

На этом фоне потенциальных возможностей подобных средств перед разработчиками встает новая проблема: Какая музейная информация подходит для «трансляции» в контексте игровой стратегии, ориентированной на понимание сути творческого процесса художника и самих детей? Общепризнанным фактом, является то, что игровой принцип лежит в основе современного и новейшего искусства [7] и лишь косвенно в удаленной по времени, «авторитетной» живописи, скульптуре и графике. Недаром большая часть игровых опытов в рамках художественных музеев осуществляется в связке с искусством постмодернизма, игровая природа которого давно стала предметом обсуждения философов и искусствоведов. В Русском музее такая практика реализуется на базе Музея Людвига в Русском музее [8, с. 151].

Игровое пространство, создаваемое в стенах Восточного павильона, претендует на универсальность и распространение игровых стратегий на классическое искусство — «вселенную образов», в которой очень легко запутаться и заблудиться. Недаром практически нет работ, исследующих проблему игры в контексте большого классического художественного музея, следовательно, нет и уже готовых решения для Русского музея.

В чем же искать отправную точку для развития концепции? Это точно не исторические события и имена, связанные со зданием, не виды и жанры изобразительного искусства, не персоналии художников. На взгляд автора, это «аз, буки и веди» искусства — язык его выразительных средств, воображение, с помощью которых ребенок вступает в совершенно иные отношения с миром, сквозь призму творческого восприятия, игру пятен света, красок и т.д. Причем помочь «освоить» его и воплотить в зримых и осязаемых формах должны художники и дизайнеры, культурологи и музеологи, искусствоведы и педагоги, грамотные менеджеры и кураторы.

Однако даже тогда, когда «отправная точка» найдена коллективно, то встает вопрос о предметном наполнении среды. Безусловно, что любой объект, находящийся в этом пространстве, должен носить отпечаток художественного осмысления, творческое зерно, по-

буждать ребенка к собственной продуктивной деятельности. Мало насытить помещение материалами, инструментами и пособиями — стандартным набором урока изобразительного искусства или технологии. Как пишет Апинян Т.А., говоря о феномене игры, «комната, набитая вещами, начинает складываться в нечто, имеющее единый смысл, а ощущение смысла побуждает к поиску оснований» [9, с. 19]. В такой среде должны быть игровые и интерактивные предметы, «отличающиеся от окружающего», то есть созданные художниками или при их активном участии.

Например, художник Голубенков К.К. — автор произведений, транслирующих опыты с тектоническими свойствами форм и текстур, участвует в развитии игровой среды Восточного павильона посредством своих работ. Он планирует руководить процессом создания новых объектов, но руками сотрудников Центра и детей — участников мастер-классов. Тем самым, образ Художника, «отпечатки» его мышления и фантазии, плоды деятельности — это еще один ключ к «оживлению» музея, компонент содержательной основы игрового действия.

1. Резюмируя представленные выше рассуждения, обозначим ряд особенностей, учет которых, с точки зрения автора, является необходимым при планировании и организации игрового пространства в среде художественного музея:
2. Игровое пространство должно представлять собой комплекс тематических зон и площадок, рассчитанных на разные виды игровой познавательной и творческой деятельности ребенка [10, с. 142]. В каждой следует представить кластер предметов, пособий и материалов, позволяющий соприкоснуться, к примеру, с языком различных форм или цветов. В данном случае, можно использовать не только традиционный арсенал музейно-педагогических средств, но и игровые возможности инсталляций, перформанса, хепенинга, видео-арта, позволяющие учиться альтернативным способам восприятия и творческого осмысления.
3. Данные площадки должны легко преобразовываться, заменяться, «исчезать» и снова «появляться». В противовес анфиладной развески и замещению экспонатов в музее такое пространство должно показывать иной открытый способ ор-

ганизации, в котором единый смысл придается разным частям и компонентам [11, с. 161]. В игровом пространстве следует подчеркивать и выражать важные черты музейной экспозиции — ее нейтральность к зрителю и автономность [12, с. 59].

4. Необходимы смысловые и визуальные акценты, направляющие внимание и движение детей в процессе взаимодействия с игровым пространством. В этом случае важно акцентировать музеальность среды, наличие в ней подлинных произведений искусства, а не играть в подмену смыслов за счет броской бутафории. Например, в Восточном павильоне замка смысловым центром игровой площадки является скульптура Флоры (неизвестный художник, XVIII век), выражающая собой важнейший педагогический принцип — природосообразности и иные не менее глубокие контексты. Наличие подобных «смысловых энергетических сгустков» просто необходимо для игровых «открытых систем».
5. Тематика игровых площадок может раскрывать такие темы, как «цвет», «человеческая фигура», «символ», «форма», «материал» и многое другое, то есть язык и техники изобразительного искусства. Российский центр музейной педагогики и детского творчества на данный момент уже обладает богатейшим арсеналом самых разнообразных наработок и ресурсов в этой области: пособия и образовательные выставки, фонд методических и художественных материалов, коллекция детского творчества. Пространство для игры способно аккумулировать этот опыт и использовать в новом качестве.
6. Компьютерные технологии, помогающие создавать новые контексты, знакомиться с экспонатами в интерактивном режиме, вносить быстрые изменения в игровое пространство [13, с. 53]. В контексте игрового пространства важен учет роли компьютерных игр в обучении и творческом развитии ребенка вне зависимости от их достоинств и недостатков, поскольку в них играют дети повсеместно, не говоря уже о занятиях информатикой в школах. Внутри музейной площадки вполне возможно не только банальное использование мультимедийных средств, поддерживающих игровой процесс, но и самой «механики» компьютерных игр, которая позволяет ребенку стать и актив-

ным участником действия, и преобразователем. Правда, игры в данном конкретном случае обязательно должны мотивировать участника на дальнейшую работу, уже в реальности, следовательно, содержание их должно быть максимально продуманным и тесно связанным с «сюжетом» общей игры. Они же могут быть виртуальным «мостом» к среде большого музея.

7. Комплексность и междисциплинарность в подходе к организации среды должны обеспечивать специалисты различных профилей, прежде всего, музеологи, искусствоведы и педагоги, художники и дизайнеры, имеющие опыт в проектировании подобных пространств.

Представленные выводы аккумулируют в себе опыт коллектива Российского центра музейной педагогики и детского творчества в деле реализации игрового потенциала пространств Русского музея. Более того, на этой концептуальной основе может быть создана особая среда, не ограниченная стенами дворцов и оградами садов, а пронизывающую и объединяющую их музейной игрой, суть которой в творчестве через постижение языка и техник изобразительного искусства. В идеале именно такая игра должна лежать в фундамент образовательной деятельности художественного музея, с уверенностью отвечающего на вызовы современного общества «людей играющих», и в то же время спасающего их от «варварства и хаоса» [14, с. 186], предлагающего своего рода высококачественную альтернативу засилью пустых по содержанию квестов, виртуальных симуляторов, агрессивных шутеров. Последнее с особой силой актуализирует необходимость дальнейшего исследования и развития игровых стратегий музея, претворения в жизнь уже существующих наработок.

Библиографические ссылки:

1. Creating a new museum definition — the backbone of ICOM // ICOM: international council of museums: [сайт]. URL: <http://icom.museum/en/> (accessed: 26.12.2019).
2. Зеркалева А. Интервью с Робертом Макки — писателем, педагогом, автором книг «История на миллион долларов» и «Диалог. Искусство слова для писателей, сценаристов и драматургов» // Meduza: [сайт]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/05/21/esli->

- by-vse-vashi-filmy-byli-horoshi-kak-leviafan-ih-by-pokazyvali-po-
vsemu-miru (дата обращения: 20.12.2019).
3. Открытие Новых творческих мастерских / Третьяковская галерея: [сайт]. URL: <https://www.tretyakovgallery.ru/events/otkrytie-novykh-tvorcheskikh-masterskikh-/> (дата обращения: 20.01.2020)
 4. Музей — территория творческого доверия: концепция проекта / Автор концепции Б.А. Столяров; Министерство культуры РФ, ФГБУК «Государственный Русский музей», РЦМПидТ. — СПб.: ГРМ, 2017. — 24 с.
 5. Столяров Б.А. Детский музей как проблема музейной педагогики / Воспитание патриотизма, гражданственности и политической культуры средствами музейной коммуникации: материалы Всероссийской научно-практической конференции, С-Пб., 2004 г. // Отв. ред. И.В. Татар. — СПб.: ФГУК «ГМПИР», 2004. — С. 12–19.
 6. Шляхтина Л.М. Музейная педагогика в современных реалиях // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2019. № 3(40). — С. 110–111.
 7. Салтанова М.В. Игровые стратегии современного искусства: музейно-педагогический аспект // Известия Алтайского государственного университета, 2010. № 1–2. — С. 149–151.
 8. Салтанова М.В. Игра в пространстве музея современного искусства: автореф. дисс. на соиск. степени кандидата культурологи: 24.00.03 / Салтанова Мария Валерьевна; СПбГУКИ. СПб.: СПбГУ, 2010. — 19 с.
 9. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. — 400 с.
 10. Краснова Е.Л. Музейная архитектура: опыт знакомства с музеями США // Вестник Белорусского Государственного университета культуры и искусства, 2013. № 1 (19). — С. 139–146.
 11. Куклинова И.А. Концепция воображаемого музея в трудах Розалинды Краусс // Вестник Томского государственного университета культурологии и искусствоведения, 2017. № 25. — С. 156–163.
 12. Шуберт Карстен. Удел куратора. М.: Ад Маргинем Пресс, Музей «Гараж», 2016. — 223 с.

13. Родионова Д.Д., Сергеев А.В.. Технология дополненной реальности как перспективное направление развития музейного пространства на современном этапе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2015. № 33–2. — С. 51–56.
14. Хейзинга Й. Homo Ludens. Азбука-Классика. Non-Fiction, 2019. — 400 с.

А. К. Векслер

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург

vekslertex@gmail.com

ДЕТЯМ ОБ ОРНАМЕНТЕ: ДОСТУПНО О СЛОЖНОМ. НА ПРИМЕРЕ ДЕКОРА ДВОРЦОВ РУССКОГО МУЗЕЯ

В материалах статьи рассматривается орнамент, как особый вид пластических искусств. Определяются основные аспекты орнамента и рассматривается возможность его освоения детской аудиторией, на примере убранства дворцов Русского музея. Знакомство с орнаментом в музейной среде определяется как фактор, способствующий художественному развитию ребёнка.

Ключевые слова: орнамент, декоративное убранство, гармония, музей, ребёнок.

Художественное развитие ребёнка складывается из нескольких факторов: обязательные уроки по изобразительному искусству в общеобразовательной школе и других детских учреждениях; творческие занятия в системе дополнительного образования. Посещение музеев, по нашему мнению, является фактором, не только способствующим художественному развитию ребёнка, но и формирующим основу становления культурной и образованной личности.

Важной задачей, которую ставят перед собой педагоги, приводя ребёнка в музей, является «формирование творческой личности, способной заинтересованно воспринимать культурное наследие и сознавать свою ответственность не только за его сохранение, но и за приумножение и передачу этого наследия другим поколениям» [1]. Современные музеи предлагают детям самые разнообразные раз-

вивающие и образовательные программы по: истории, природоведению, науке, музыке, литературе и другим аспектам гуманитарного и научно-технического направлений. Коллекции больших художественных музеев в основном рассчитаны на взрослых посетителей, и сотрудники музеев знают, как сложно удержать внимание ребёнка на серьёзном живописном полотне или скульптурной композиции. Важно отметить, что экскурсоводы и музейные педагоги достаточно успешно справляются с этой задачей, и практически в каждом музее есть специально разработанные программы для детей.

В наше время существует литература и методические материалы на основе которых можно рассказывать юным посетителям музеев о живописи, графике и скульптуре. Уже мало кого удивляют детские «стайки», расположившиеся прямо на полу в музейных залах и рассматривающие произведения искусства. Но есть ещё один вид искусства, достойный внимания посетителей музея, особенно — детской аудитории. Мы говорим об орнаменте, как особом виде пластического искусства, в котором наиболее ярко выражена гармония искусства и науки.

Древнегреческий философ Аристотель (384–322 г. до н.э.) утверждал, что человеку присущ инстинкт гармонии и соразмерности, выражающийся в чувстве ритма. Как мы видим, орнамент строится именно на ритмической основе. Много позже, австрийский историк и искусствовед Алоиз Ригль (1858–1905 гг.) выявил базисное для истории искусства понятие «художественная воля», ярким проявлением которой является именно орнамент [2]. В изложении современного историка искусства В.Г. Арсланова, «художественная воля» выражается в стремлении человека к искусству, является мировым витальным чувством, характеризуется интуитивным стремлением человека к стилю, оформлению жизни и упорядочиванию зрительных образов [3]. Полагаем, что орнамент является наглядной демонстрацией точной и, в тоже время, условной передачи зрительных образов, создания особого вида изображений и ритмичного порядка их композиционного построения. Приведённые примеры осмысления орнамента философами и искусствоведами подтверждают его значимость, как важной составляющей корпуса пластических искусств.

Рассматривая посещение музея (размещённого в уникальных исторических и художественных интерьерах) как фактор, необходимый в развитии творческой личности, мы не можем игнориро-

вать уникальный компонент декоративного убранства — орнамент. Как же интересно, доступно и профессионально рассказать ребёнку о том, что такое орнамент; из чего он состоит; для чего служит? Вправе ли мы (педагоги, сотрудники музея) ограничиваться достаточно примитивной трактовкой орнамента, только как «украшения»? Полагаем, что разговор об орнаменте требует профессионального осмысления и компетентного подхода в раскрытии темы. Прежде чем перейти к знакомству с отдельными орнаментальными композициями и декоративными элементами, выясним, что такое орнамент. Далее, рассмотрим основные аспекты орнамента, определим его качества и выразительные особенности, формирующие художественный образ и стиль музейных пространств.

Опираясь на искусствоведческие источники можно считать, что орнамент (лат. *ornamentum* «украшение») — узор, основанный на повторе и чередовании составляющих его элементов; предназначается для украшения различных предметов, архитектурных сооружений, произведений пластических искусств (главным образом прикладных). Но это определение требует расшифровки ещё одного понятия — «узор» — это рисунок, представляющий собой определенное переплетение линий, фигур, сочетание красок [4]. Следовательно, орнаментом является рисунок определённого вида, основная функция которого — украшать «зримые» поверхности. Рисунок состоит из одинаковых элементов, повторяющихся в условиях определённого ритма.

Основой композиционного построения орнамента являются законы симметрии: зеркальной (отражаются как в зеркале), осевой (элементы располагаются друг за другом) и центральной (компоновка элементов вокруг точки). Орнаментальными элементами называют единичное повторяющееся изображение. Если оно состоит из двух и более элементов, то его принято называть — мотивом. В орнаменте варианты расстановки элементов или мотивов подчиняются определённому числовому ритму, чередование мотивов двух или трёх видов может быть бесконечным. Орнаменты бывают разными — плоские и цветные принято называть живописными. Объёмные делаются из камня, глины или дерева и потому называются скульптурными, или рельефными. Орнаменты различаются по композиции: бесконечно-повторяющиеся в одном направлении называются ленточными; заполняющие поверхность в четырёх направ-

лениях — раппортными. Элементы, из которых состоят орнаменты, очень разнообразны — это точки и линии, простые геометрические фигуры и части растений.

Природа стала главным учителем для художников, подсказав как составить орнамент из листьев и цветов, как изобразить русло реки, или набегающую волну. Широко известен один из древнейших орнаментов «меандр», названный в честь извилистой реки Мендерес, протекающей в Эгейском регионе западной части Малой Азии. Среди орнаментов встречается рисунок, состоящий из бесконечно догоняющих друг друга волн. Римский архитектор Марк Витрувий Поллион смягчил прямые углы меандра, сделав его плавным и изящным. Этот линейный орнамент называется «завиток Витрувия». Большие листья египетской пальмы и резные листья аканта, вдохновили мастеров древнего Египта, Греции и Рима на создание растительного орнамента, в котором чередуются изображения листьев и завитков. Так в истории искусства утвердились классические элементы растительного орнамента — пальметта и акант. Правильная круглая форма цветка ромашки или маргаритки, растущих на лугах всего мира, в руках мастера превратилась в условный цветок круглой формы — розетку. Обычно из таких розеток состоит раппортный орнамент, заполняющий поверхности потолков, или стен.

Линейные орнаменты выполняют роль ограничивающих поверхность (в интерьере — поверхности стен и потолков). Орнаменты из повторяющихся единичных элементов или мотивов можно назвать простыми. Постепенно, к простым линейными и раппортными орнаментам, художники добавили изображения букв и предметов, так появились сложные орнаментальные композиции. Иногда они превращаются в настоящие картины, в которых есть место растениям, животным, птицам, человеку и, даже, фантастическим персонажам. Работая над орнаментом, художник выявляет и усиливает наиболее яркие и выразительные черты образов живой и неживой природы, формируя декоративный характер изображения элементов и всей композиции. Поэтому слово «декор» является обобщающим названием всех элементов, украшающих предмет или интерьер. Декор интерьера можно рассматривать как определённую систему эстетизации пространства, основанную на гармоничном сочетании всех украшающих это пространство элементов [5. с 54].

Рассматривая декор дворцов Русского музея, мы узнаём простые орнаменты, тянущиеся по периметру стен или заполняющие раппортными композициями поверхности потолков и полов дворцовых интерьеров. Но чаще всего, в интерьерах парадных залов и на фасадах дворцов мы встречаем сложные орнаментальные композиции. Они заполняют своды потолков, ниши в стенах, пространство над окнами и дверями. Декоративные элементы в этих композициях могут быть самыми разнообразными: растения, буквы, предметы, фантастические существа. Расположенные на стенах, потолках и фасадах здания они могут быть как рельефными, так и живописными. Декоративное убранство Михайловского замка, Строгановского, Мраморного и Михайловского дворцов, созданное архитекторами, скульпторами и художниками, складывается из: простых орнаментов, орнаментальных композиций и декоративных элементов.

Рассказывая детям об орнаменте во дворцах Русского музея важно показать всё многообразие его форм, видов и характерных особенностей. В орнаментальных композициях художники изобразили водную и земную стихии, небесные светила, атрибуты античных и русских воинов. В вензелях и монограммах запечатлены имена владельцев дворцов. Декоративное убранство парадных залов наполнено фантастическими существами, истории и мифы античного мира нашли свое отражение в орнаментальных композициях.

Кроме декоративных качеств, орнамент обладает уникальным — может рассказать о характере, занятиях и интересах владельца (предмета или интерьера) [5. с 55]. Например, в орнаментальных композициях Мраморного дворца на тему водной стихии, соединилось реальное и мифологическое: изображения дельфинов и морских коньков; детали корабля и атрибуты покорителей морей. В XIX веке архитектор А.П Брюллов создал убранство для генерала-адмирала русского флота Великого князя Константина Николаевича Романова. Естественно, что дворец управляющего Морским министерством [6. с. 34] был наполнен морской атрибутикой и, даже, изображением фантастических существ — русалок и тритонов.

Рассматривая убранство Строгановского дворца, можно познакомить детей с орнаментальными композициями на тему земной стихии. Архитектор Бартоломео Франческо Растрелли окрасил стены Танцевального зала в нежный зелёный цвет и декорировал их белы-

ми лепными орнаментами из листьев, цветов и ветвей. Многие растительные орнаменты дворца сплетены из ветвей лавра, оливы и дуба, каждое растение имеет определённое символическое значение: дубовая ветвь символизирует военную силу, выносливость и благородство, а ветвь с желудями — мудрость и долголетие; ветвь лавра, как и венок из листьев этого дерева — это символ победителя, мира, защиты и божественных знаний; ветви оливы также символизируют мир, победу, радость и бессмертие. В мифах Древней Греции [7] рассказывается об Аполлоне — античном боге солнца и света. Хранитель жизни и порядка носил венок из лавровых ветвей, а олива считалась атрибутом богини Афины и священным деревом. Не случайно победителей Олимпийских игр награждали оливковыми венками.

Продолжить знакомство с орнаментальной картиной земной стихии стоит в уникальной Арабесковой гостиной Строгановского дворца. Она поражает художественным оформлением, основа которого — расписные орнаментальные панели с гротескными изображениями мира живой природы. Это вариации ватиканских фресок созданных в XVI веке великим художником итальянского Возрождения Рафаэлем Санти и его учениками. Орнаментальные композиции гротесков интересны многообразием изображенных птиц, мышей, белок, змей и улиток. Там же расположились и мифические персонажи: сатиры и фавны, лесные нимфы и удивительные существа с головой и торсом человека на теле лошади — это кентавры.

Для более подробного и доступного ребёнку разговора об убранстве дворцов Русского музея, предлагаем рассмотреть орнаментальные мотивы *и декоративным элементы* в соответствии с классификацией, определённой на основе символического характера изображений и их принадлежности к различным сферам деятельности человека.

Музы, маски, фантастические существа

Архитектор Михайловского дворца — Карл Росси, — создал удивительный по красоте Белоколонный зал. Рельефные, расписные и позолоченные декоративные элементы заполнили его потолок и стены. Здесь, как и в соседних залах дворца немало изображений персонажей из античных мифов: крылатые Оры — богини времён

года, ведающие порядком на Земле и прекрасные Музы. Храмы, которые древние строители посвящали музам, назывались «мусейонами» (отсюда слово «музей»). На потолках и стенах парадных залов дворцов немало мужских и женских масок с гирляндами цветов, или затейливыми вьющимися растениями.

В декоре дворцовых интерьеров так же встречаются изображения существ, держащих на своих плечах тяжёлые потолки и арки — это атланты и кариатиды (мужские и женские образы). Во дворцах музея в роли опоры чаще всего мы встречаем кариатид. На стене Большого танцевального зала Строгановского дворца в окружении лепных завитков, ветвей и листьев расположились изящные женские фигуры. Прекрасные дамы поддерживают и нишу Тронной залы императрицы Марии Фёдоровны в Михайловском замке.

Убранство дворцов наполнено изображениями странных крылатых существ с туловищем льва и головой орла, или с телом собаки, головой льва и орлиными крыльями, встречаются даже с хвостами в виде распутившихся волшебных цветов. Все эти существа называются «грифоны». Они символизируют силу, власть над небом и землёй, бдительность и гордыню. В античных мифах грифоны описываются как существа с противоречивым характером. В Галерее Рафаэля Михайловского замка, обитает фантастическая птица с головой сокола, лапами и хвостом льва — это симург. Являясь символом справедливости и счастья, она покровительствует тем, кто занимается благими делами. Архитектор замка Винченцо Бренна изобразил в декоре потолка пару симургов, держащих щит с мальтийским крестом, как символ покровительства единственному владельцу замка — императору Павлу I. В 1798 году император был провозглашён Великим магистром Мальтийского ордена, старейшей в мире рыцарской религиозной организации Римско-католической церкви.

Маскароны

В декоре дворцов часто встречаются удивительные рельефные маски в виде головы животного или человеческого лица. Чаще всего мы видим изображение царя зверей. С давних времён лев олицетворяет солнечную энергию, справедливость, королевскую власть, силу, храбрость, мудрость, победу и стойкость. Львиные маскароны можно встретить в каждом дворце музея, расположились они и над окна-

ми главного фасада Михайловского дворца. Но самый удивительный маскарон — страшное женское лицо со змеями вместо волос, которое архитектор Иосиф Иванович Шарлемань разместил на ограде Летнего сада. Это — горгонейон — изображение головы чудовища горгоны Медузы. Пожалуй, все знают античный миф о герое, победившем страшную горгону. Пристальный взгляд Медузы превращал людей в камень. Находчивый Персей, сражаясь с горгоной, использовал зеркало вместо щита, собственный отражённый взгляд Медузы убил её.

Предметы науки и военные атрибуты

Среди обилия орнаментального декора в убранстве дворцов русского музея, мы встретим композиции, в которых вместе с цветами изображены и разнообразные предметы, каждый из которых имеет особое символическое значение. В Строгановском дворце находится Минералогический кабинет — пространство, состоящее из двух ярусов, в которых расположились библиотека и коллекция минералов. Архитектор А.Н. Воронихин разместил в убранстве кабинета орнаментальные композиции из ветвей дуба и оливы, и предметов, символизирующих науку и искусство. Как мы уже говорили, декор соответствует характеру первого владельца интерьера — А.С. Строганова, человека образованного и понимающего искусства и науки [5. с. 65].

Большую часть орнаментального декора составляют композиций из военных атрибутов (трофеев, захваченных при победе над неприятелем), среди которых шлемы, флаги, ликторские связки, топоры, ружья, сабли и доспехи. Роль таких композиций — славить победителя. Их можно увидеть в Михайловском и Мраморном дворцах, а также в Михайловском замке, что не случайно. Император Павел I был главнокомандующим русской армии, а хозяин Михайловского дворца Великий князь Михаил Павлович командовал Петербургским гарнизонами и артиллерией.

Вензели и монограммы

Изучая декоративное убранство дворцов, можно встретить композицию состоящую из соединённых или переплетённых между собой начальных букв имени и фамилии. Такой знак называется «монограмма». Если изображена только одна буква, то это — «вензель». Их можно увидеть и на парадных фасадах, и в интерьерах залов. Фрон-

тон Михайловского дворца украшен барельефом, в центре которого расположен картуш — художественный мотив в виде обрамлённого завитками щита увенчанный императорской короной и инициалами первого владельца дворца — великого князя Михаила Павловича. Картуш поддерживают фигуры крылатых муз, окружённые римскими военными доспехами, предметами оружия и знамёнами.

Аллегии процветания и славы

В орнаментальных композициях часто встречается «рог изобилия» — этот символ достатка, богатства, процветания, удачи и божественной щедрости представляет собой рог козы, наполненный цветами и плодами. Античный миф рассказывает нам о детских годах бога Зевса. Однажды он случайно отломил рог своей кормилицы — козы Амалтеи, а чтобы искупить вину — сделал из него «рог изобилия». Рассмотрим ещё один уникальный аллегорический образ — изящные крылатые женские фигуры, символизирующие славу или победу. Такие фигуры украшают плафоны парадных залов и даже западный (садовый) фронтон Михайловского дворца. С античных времён Славу изображали в образе крылатой девы. Иногда она держит в руках атрибуты победы: длинную и прямую трубу, в которую возвещает о триумфе; иногда пальмовую ветвь или лавровый венок. Встречаются изображения, на которых Слава восседает на шаре или военных трофеях.

Символы власти

Среди всего великолепного убранства можно встретить не просто красивые, но и очень важные предметы. Это — символы власти, которые так же являются декоративными элементами, органично существующими в убранстве дворцов. Главным, среди предметов, олицетворяющих власть и военную мощь, является двуглавый орел. В каждом из дворцов Русского музея «живут» эти величественные птицы. Головы орла направлены в противоположные стороны — на Запад и на Восток, так орел охватывает взглядом Азию и Европу. Крылья птицы олицетворяют защиту, а острые когти — готовность к борьбе за идеалы и идеи. Двуглавый орёл — образ солнца, означающий благородство и власть. Он олицетворяет собой грозную силу, способную установить справедливость.

Завершая рассказ об орнаментальном убранстве дворцов Русского музея, важно отметить, что основой убранства дворцовых интерьеров является особый вид искусства — орнамент, — удивительный и бесконечный, наполненный цветом, разнообразием форм и материалов. Осмыслением орнамента, как вида искусства занимались многие учёные и искусствоведы. Орнамент является наглядным примером гармоничного сочетания науки (математики) и искусства. Элементы из которых составлен орнамент имеют декоративный характер изображения. Декоративное убранство интерьера состоит из простых орнаментов, орнаментальных композиций и декоративных элементов и определяется их гармонической целостностью. Многие изображения предметов, растений и персонажей имеют определённое значение, и простые орнаменты, орнаментальные композиции и декоративные элементы можно не только рассматривать, но и разгадывать в них определённые зашифрованные смыслы.

Следовательно, разговор об особенном виде искусства — орнаменте, на примере декоративного убранства дворцов Русского музея, может стать важным фактором художественного развития ребёнка.

Библиографические ссылки:

1. Роль музеев в развитии ребенка дошкольника. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/01/23/rol-muzeev-v-razvitie-rebenka-doshkolnika> (дата обращения 29.01.2020).
2. Иванов Н.А. Эволюция орнамента в трудах А. Ригля. [Электронный ресурс] URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/124/ivanov_124_268_271.pdf (дата обращения 29.01.2020).
3. Арсланов, В.Г. История западного искусствознания XX века: [Учеб. пособие для вузов] [Текст] / В.Г. Арсланов. — М.: Акад. проект, 2003. — 765, [1] с.: ил.;
4. Толковый словарь русского языка. Под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940); [Электронный ресурс]: Фундаментальная электронная библиотека. URL: <http://feb-web.ru/> (дата обращения 29.01.2020).
5. Векслер А.К. Орнамент во дворцах Русского музея [Текст] / А.К. Векслер. Науч. Ред. Б.А. Столяров — СПб: ГРМ, 2017. — 156 с.

6. Мраморный дворец [Текст] / Русский музей; [авт. текста: В. Белковская и др.].— Санкт-Петербург: Palace Editions, 2012.— 72, [2] с.: цв. ил.
7. Кун Н. Большая иллюстрированная энциклопедия. Боги и герои Древней Греции [Текст] / Н. Кун.— Санкт-Петербург. СЗ-КЭО, 2014.— 224 с., ил.

Ю. Е. Троицкая,
*«Российский центр музейной педагогики
и детского творчества» Русского музея
Санкт-Петербург
julie.rusmuseum@yandex.ru*

ДЕТСКАЯ КНИГА В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖНИКОВ

В рамках данной статьи собрана информация о работе современных художников в области детской иллюстрации; рассмотрена роль книги, книжной графики в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста и формировании художественно-образного мышления современного ребенка. Анализ, проведенный на примере творчества российских художников-иллюстраторов, показал использование новых художественных приемов, оригинальность прочтения литературного материала отраженного в графических работах, актуальность использования различных жанров, направлений и художественных техник для более глубокого восприятия сюжета.

Ключевые слова: детская книга, художественная иллюстрация, современное искусство, художественное явление, зрительная информация, детское восприятие.

*«Если когда-нибудь настанет такой день,
что мы не сможем больше быть вместе,
оставь меня в своем сердце. Я буду там всегда»*

А. А. Милн
«Винни-Пух и все-все-все»

Современная детская книга и иллюстрации к детским книгам — тема очень широкая и очень интересная, которая нуждается не только в восхищении, но и во внимательном и глубоком изучении.

Особенности воздействия книги на ребёнка во многом определяются ролью и местом в ней художественного рисунка. Известный спор на тему — нужна или нет иллюстрация в художественной книге — для детской литературы совершенно неактуален. Давно доказано, что иллюстрация для детей важна также как сам текст книги, а для младшего возраста даже важнее текста. Иллюстрация в детской книге — это своеобразный визуальный путь познания, обеспечивающий опыт постижения мира ребёнком. Задача художника-иллюстратора состоит в динамическом расширении знания получаемого посредством книги.

Эстетическая концепция отечественной детской художественной книги, сложившаяся в XX веке, не позволяет рассматривать иллюстрацию в отрыве от текста книги; а также от особенностей психологии детского эстетического восприятия. Представленная как синтез произведения искусства, элемента книжного издания и средства эстетического воспитания, иллюстрация в российском книжном детском издании признана крупным художественным явлением в искусстве книги.

Книжные иллюстрации учат воспринимать красоту окружающего мира, по-своему воспитывают, влияют на способности к творчеству. Именно в детской иллюстрации автор может развернуть свой стиль, свою манеру максимально объемно и широко. Здесь для фантазии нет никаких ограничений. *В детской книге художник должен быть полноправным партнером писателя, приходя к ребенку, когда тот еще не умеет говорить.* При выборе как старых (*переизданных*), так и новых книг, и совсем молодых, и известных детских писателей, обязательно надо знакомиться с именами художников, работающих над ними[1]. Книжные иллюстрации являются важным воспитательным и образовательным материалом, благодаря своей реальной зримости. Художники-иллюстраторы понимают всю серьезность, стоящих перед ними творческих задач, приступая к работе над новой книгой.

Изображение, которое ребенок встречает в детских изданиях, играет особую роль в его жизни. Оно вводит его в мир искусства, т.к. настоящая иллюстрация в детской книге, безусловно, опирается на «большое» искусство. Лучшие художники следуют за развитием современного искусства, преподнося его детям в определенных грани-

цах. Фантазия, оригинальность, интересное пространственное решение создают собственный живописный мир у ребенка[2]. Любимая сказка предстает в обрамлении любимых иллюстраций к ней, а они в свою очередь, созданные знаменитыми художниками, сохраняются в памяти на всю жизнь, что подтверждается замечательными словами из книги А. А. Милна «Винни-Пух и все-все-все»: «Если когда-нибудь настанет такой день, что мы не сможем больше быть вместе, оставь меня в своем сердце. Я буду там всегда» [3].

Современная эпоха преобладания зрительной информации делает особенно востребованной и необходимой талантливую книжную иллюстрацию. Проблема книжной графики и иллюстрирования детских изданий широко освещена в современных научных исследованиях и методических пособиях Н.Д. Соколовой, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Р.И. Чухновой и др. [4]

В данной статье собран материал, посвященный работам российских иллюстраторов детской книги, которые, хорошо известны и востребованы сегодняшней читательской аудиторией — детей и родителей.

Типология изданий традиционна — художники, о которых пойдет речь, работают над иллюстрациями к сказкам, фольклорным и литературным произведениям, и конечно художественно оформляют азбуку. А вот художественное оформление у каждого свое — особенное, авторское.

Классический подход к созданию иллюстраций одного художника сменяется необычным приемом выжигания, или «пирографии», при котором теплота рук мастера, его творческая энергетика передается напрямую маленьким читателям и их родителям. Или так увлекающий всех стиль комикса, не оставляющий равнодушными детей любого возраста, ведь его можно и читать, и рассматривать и даже дополнять своими идеями. Такова книжная графика, которую создает известный художник-карикатурист и автор детских книг. С тремя такими разными в своем творческом подходе к оформлению детских книг иллюстраторами мы и познакомимся.

Искусство иллюстрации занимает особое место, ведь в какой бы технике не была выполнена, будь то рисунок или гравюра, она не может восприниматься столь же однозначно, как станковая гравюра.

Книжная графика предполагает слияние с текстом, особую, слож-

ную работу художника, который собственными руками раскрывает для читателя глубинное содержание произведения. Художник становится вторым автором книги, лишь только когда перед нами предстает особое пространство, созвучное времени и фантазии писателя.

Через сказочный, фантастический, загадочный мир обращается к юному читателю и зрителю художник, создавший уникальный в книжной детской иллюстрации стиль.

Вера Владимировна Павлова (01.01.1952–02.04.2015) — русский художник, иллюстратор — мастер известный своим особым стилем, сочетающим в себе тонкие грани иллюзорной безыскусности и безупречно выверенного профессионализма. Ее творчество вызывает восторженное удивление, захватывая маленького читателя удивительной теплотой сказочных образов.

В. В. Павлова проиллюстрировала множество книг, получивших высокие награды на международных выставках. И каждая книга по-своему уникальна. В работе, она уделяла внимание особенностям детского восприятия, а созданные ею художественные образы доносят скрытый смысл, заложенный литератором.

Лист за листом, переворачивая страницы оформленных ею книг, читатель получает редкую возможность попасть в иной, особенный художественно-сказочный мир. И этот мир таит загадку, узнать о которой мы сможем, только посмотрев всю книгу до конца. Ведь это не рисунок, ограниченный рамой, это нечто очень похожее на старинный калейдоскоп, где каждая новая составляющая, а именно новая иллюстрация, делает уже сложившуюся картину еще сложнее и богаче [5].

Среди работ Веры Павловой в области книжной иллюстрации — музыкальное произведение «Детский альбом П. И. Чайковского», «Посолонь» Ремизова А. М., «Своеручные записки княгини Долгоруковой».

Задачи, которые интересуют ее, традиционны. Это пространство, цвет, свет, и, конечно, сюжет. Но то, как художник их решает, просто необычно. В ее картинах пространство и цвет служат одной цели — выявить отблески истинного мира в этом всегда куда-то бегущем сквозь нас времени. Так и в ее книжной графике они служат той же цели — помогают хотя бы краем глаза увидеть отражение мыслей уже давно ушедших людей, посмотреть их сны, разделить их мечты и фантазии [6].

Как истинный иллюстратор детских книг художник обращается к иллюстрированию «Азбуки». Благодаря рисункам В.В. Павловой, «Азбука» автора Виктора Лунина получилась необыкновенно привлекательной и даже немного романтической. Пастельные тона и тщательная кропотливая прорисовка мелких деталей. Каждая травинка, веточка прорисована отдельно, не сканирована и отпечатана, а живет своим дыханием. Каждая чешуйка на рыбе выписана отдельным точным движением невесомой кисти. Эта тонкая работа светлыми штрихами поверх основного рисунка придает картинам объем и воздушность. С первого взгляда на иллюстрации можно увидеть тонкую детализацию, например высота стакана на рисунке всего пара сантиметров, и это только эпизод дачной элегии на развороте.

Каждая буква азбуки удостоена отдельного оформления с изобретением. Эта великолепная, даже изысканная книга, сделанная с большим вкусом, мастерством и любовью, привлекает внимание с первого взгляда.

Азбука Виктора Лунина проста и понятна детям, а в живописных историях Веры Павловой есть лиричность, созерцательность, неспешность, одухотворённость, они наполнены самыми разными запахами и звуками, ветрены и покойны одновременно. Смотришь, разбирая детально её работы, и, кажется — вот и герои простые, и лес самый обыкновенный, и озеро, а всё вместе вот так собрать вряд ли у кого получится. Можно долго рассматривать эти иллюстрации, и каждый раз по-новому, разгадывая какую-либо загадку.

В исследованиях теоретиков книжного искусства, таких как В.А. Фаворский, В.П. Чудинова, И.И. Тихомирова, Е.В. Полевина, детское чтение и детская книга рассматриваются преимущественно с позиций значимости текстового содержания книги в формировании личности ребёнка, а также влияния иллюстративного ряда на детское восприятие, его эстетическое и нравственное воспитание. Но на роль пространственной формы и конструкции детской книги как специфического объекта, имеющего большой потенциал трансформации и развивающих возможностей современные исследователи в области детской книги обращают внимание не часто [7].

Таковыми открытыми и понятными любому ребенку и взрослому стали книги и иллюстрации к ним, созданные нашей современницей,

ижевским художником — Анастасией Фертиковой. Ее творчество поклонники называют — добрым искусством. Художник создает картины из подручных материалов — тканей, красок, дерева. В подобной технике, в фольклорном стиле художница проиллюстрировала детскую книгу Ольги Арматынской «Всамделишные сказки». Книга с ее иллюстрациями, по мнению ассоциации книгоиздателей, в 2016 стала лучшей книгой для детей.

Дополнительные игровые элементы, с помощью которых происходит трансформация такой книги, развивают объёмно-пространственное мышление, творческие способности и воображение ребёнка, в том числе в сознании закрепляются образцы классического соотношения цвета, формы, ритма.

Авторская дизайн-форма книги «Всамделишные сказки» увлекает в мир фантазий и сказок. Художница несколько месяцев создавала иллюстрации методом выжигания по фанере. Такая техника называется — пирография «рисование огнём» и применяется в декоративно-прикладном искусстве и художественной графике. Суть её заключается в том, что на поверхность какого-либо органического материала (древесины, фанеры, пробки, бумаги, картона, фетра, кожи, ткани) при помощи раскалённой иглы наносится рисунок. В основном в качестве материала применяется древесина, поэтому пирография широко известна как выжигание по дереву.

Каждая иллюстрация у Анастасии Фертиковой — тончайшая работа с миллионами точных штришков, из которых складываются многофигурные изображения. Реальные пейзажи и человеческие лица здесь сливаются с фольклорными орнаментами, и сквозь всё это просвечивает живая фактура дерева.

Поскольку издание подарочное, то книга вкладывается в коробочку-футляр — тоже с выжженным рисунком. А. Фертикова выжигала вручную, так что двух полностью идентичных экземпляров нет. Это действительно авторская работа, как художника-иллюстратора, так и самого автора книги. Творческий союз художника с автором Ольгой Арматынской характерен своим созвучием визуального и фольклорного образа.

Анастасия Фертикова продолжает работать над созданием уникальных детских книг для развития мелкой моторики, создавая их из текстиля — используя шитье, вышивку и технику мягкой игрушки.

Такую книгу интересно не только читать и разглядывать, с ней интересно играть.

В процессе взаимодействия с такими книгами как объёмно-пространственной структурой и конструкцией у ребёнка формируются основы зрительного восприятия формы, цвета, фактуры и композиции книжной формы.

Научно доказано, что любое изобразительное искусство способно оказывать влияние на человека, причем как положительное, так и отрицательное. В современном мире с его кризисами и тенденцией к обличению в искусстве лишь негатива, как никогда, ценятся добрые работы, несущие в мир недостающее людям тепло. А еще добрые работы должны быть непременно веселыми, забавными, добродушными, бесхитростными и душевными, что очень важно для детской аудитории. Так считает петербургский художник Николай Павлович Воронцов (род. 1 июля 1959 года).

В детской литературе художник важен, как и писатель, ведь именно он создает у ребенка первое представление о героях и злодеях, исторических костюмах и дальних странах. Н.П. Воронцов предпочитает рисовать фантастически веселые миры — как чужие, например Григория Остера или Р. Распэ, так и свои — про любимого кота Помпона. Это миры добрых милиционеров, бодрых старушек, ласковых людоедов, предприимчивых котов и «Занимательного Мюнхгаузена». А еще там живут дети, которые часто оказываются гораздо сообразительнее своих родителей.

Первой книгой Воронцова была книжка-раскраска «Сказки кота Васьки», выпущенная Лениздатом. Затем были «Сказка» Даниила Хармса, «Кто?» Александра Введенского, собрание сочинений Джанни Родари, «Занимательный Мюнхгаузен. Пособие для начинающих баронов» Р. Распэ.

Особенностью иллюстраций Н.П. Воронцова является использование в творческой работе техники коллажа. Добавляя к иллюстрациям пояснительные цитаты из книг и фильмов художник, таким образом, становится почти соавтором произведения. Рисунки к книгам детских писателей у Н. Воронцова получаются веселыми, фантазийными, динамичными с добавлением неожиданных деталей, которыми художник расширяет восприятие литературного текста.

Любимое занятие художника — придумывать свои авторские

книги со смешными картинками, играми, ненавязчивыми «обучалками», «развлекалками» и «познавалками». Их уже вышло в Петербурге не мало: «Шкотливая энциклопедия», «Шкодология», «Хахатаника» и «Кувыркотика». «В детской книге должно быть много деталей — десять тысяч, не меньше. Дети любят их рассматривать. Да и взрослые любят», — говорит художник. По такому принципу Н.П. Воронцов создает книги про кота Помпона.

Это забавные истории с играми и добрыми шутками про двух, любящих вкусное и крайне любопытных, и изобретательных котов, Помпона и Трюнделя, которые, несмотря на здоровый аппетит, пытаются жить в мире с рыбками, птичками, мышками и другими потенциально съедобными существами.

Используя яркую, теплую палитру цветов художник обращает внимание маленьких читателей на все неожиданные повороты в развитии сюжета. Портреты героев карикатурны — с большими головами, носами и маленькими тоненькими ножками — вызывают улыбку, а их заводные, динамичные движения погружают читателя в водоворот событий. Иллюстрации могут сопровождать текст, а иногда, вытесняя его на другие страницы, занимать целый разворот, становясь своеобразным рассказом в картинке.

Художник обращается и к созданию своей авторской азбуки — «А-а-азбука». У Николая Воронцова она получилась необычной, очень яркой и озорной. В компании двух непосед Бяки и Буки читатели отправляются в путешествие по стране букв, где на каждой странице ждут уморительно смешные персонажи и разнообразные задания. Великан Емеля и ёжик Лёша, Мумындра и Мумзик, жонглёры и клоуны, пираты и динозавры — все они страшно заняты важнейшими делами, которыми предстоит заняться каждому, кто откроет эту азбуку.

Раскрашивать и рисовать, искать выход из лабиринта, фантазировать и хулиганить — в этом вихре веселья ребенок сам не заметит как подружится с буквами, всеми без исключения, от А до Я.

Дети любят рисунки Николая Воронцова, потому что в них много подробностей, потому что они заводные, а еще потому, что рисунки художника — это очень уютное, безопасное пространство, в котором замечательно живет всем добрым людям.

Иллюстрация в книге — это важный повод для совместного чтения детей и взрослых. Разбирать нужно особенно такие иллюстра-

ции, которые содержат в себе символику, элементы абстрактного, которые требуют объяснения со стороны взрослого. Как пример можно привести иллюстрации разных художников к сказкам. Каждый из них своеобразен, ни на кого не похож и по-своему раскрывает смысл происходящего.

«Ребенок не читает, а рассматривает и играет как буквами, так и с изображениями. Двигательно построенная страница или разворот, обрамленный рамками, будут, более всего подходящей формой для рассматривания книги. Даже, когда ребенок уже умеет читать, страницы с иллюстрациями для него важнее, чем сам книжный текст», — писал В.А. Фаворский[8], одновременно, обращая, внимание взрослой читательской аудитории на значимость величины, формата детской книги. Например, большие размеры листа удобны для разглядывания на нем иллюстраций и производят на детей очень сильное впечатление, собственно, как и толщина книги. Процесс переворачивания страницы это — целое событие в дальнейшем рассматривании иллюстрации на развороте.

Природа непосредственно самой книжной иллюстрации, ее изобразительные возможности, ее место среди других видов изобразительного искусства и, главное, ее взаимоотношения с художественным словом, являются предметом, постоянно подвергающимся переосмыслению. Совершенно ясно, что иллюстрация составляет существенную часть детской книги, без нее она немыслима. Роль художника, оценка возможностей творческого слияния слова и изображения, воплощаемых средствами полиграфии, вот что важно в ней.

Книга давно уже рассматривается всеми, как целостный художественный организм, но, тем не менее, художники по-разному определяют свою роль в книге. Одни ограничиваются «изобразительным комментарием», другие считают необходимым воплотить, то о чем писатель не повествует непосредственно, но что подразумевается им как причина или следствие рассказываемых событий. Некоторые ставят своей целью переложение образного строя литературного произведения средствами изобразительного искусства. И, наконец, совсем немногие сознательно ставят и разрешают задачу подлинного синтеза слова и изображения. Художник, вступающий в мир, созданный писателем, проходя все стадии его познания, привносит свой творческий опыт. Взаимоотношения писателя и художника — это взаимоот-

ношения искусства слова и пространственного искусства — рисунка, живописи, которые располагают возможностью передать явления, длящиеся во времени.

В заключении необходимо отметить, что таким образом в рамках собранных материалов музейно-педагогическая служба Русского музея знакомит с творчеством российских художников-иллюстраторов широкую аудиторию — детей, родителей, педагогов. Рекомендую их в качестве лучших примеров, так как они являются актуальными для современной детской читательской аудитории — узнаваемые образы героев, линия рисунка, цвет, формат изображения, динамика сюжета, отображенного в иллюстрации, привлекают своей необычной подачей. Например, таких как удивительная и редко встречающаяся в оформлении книги техника пирографии или создание книг для самых маленьких — с мягкими тканевыми страницами, где героя можно вынуть из рамок иллюстрации и поиграть с ним, так как это еще и мягкая игрушка. Обращает внимание своим незаурядным юмором и весельем карикатурный жанр, который так любим современными детьми, хорошо знакомыми с комиксами, где он часто встречается. Но все эти замечательные работы, созданные современными художниками-иллюстраторами, безусловно основаны и являются продолжением лучших традиций русского искусства книжной графики в области детской литературы. Это важно в процессе формирования художественного восприятия и эстетического вкуса современного ребенка.

В творчестве художников-иллюстраторов есть одно важное и объединяющее их начало — все они создали замечательные иллюстрированные издания книг, которые попадают к детям в самом начале — это сказки и азбуки. Именно они становятся первыми, кто встречает детей в огромном мире литературы. Рисунки к ним, созданные российскими художниками, являются настоящими произведениями графического искусства. Встреча с творчеством этих иллюстраторов на страницах любимых книг важна для того, чтобы с раннего детства формировался эстетический вкус, художественное и образное мышление. Чтобы ребенок приобретал навыки понимания языка изобразительного искусства, которые способствуют видеть произведение искусства, выделяя его из современного визуально-информационного окружения.

Библиографические ссылки:

1. Современные художники-иллюстраторы, графики. URL: <http://illustrators.ru>, (Дата обращения 11.07.2019).
2. Иллюстрация в детской литературе. URL: http://contrlist.ucoz.ru/Ohta-Center/Tom8/illjustracii_v_detskoj_literature.pdf, (Дата обращения 08.06.2019).
3. Милн А. А. Винни-Пух и все-все-все. — М.: АСТ, 2016. — 384 с.: ил.
4. Иллюстрация в книге для детей. URL: <https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/005484370.htm>. (Дата обращения 19.06.2019)
5. Ремизов А. М. Кострома и другие сказки / Худож. В. В. Павлова. — 2-е изд. — СПб.: ВитаНова, 2017. — С. 118 с ил.
6. Там же.
7. Попова Д. М. Детская книжка-игрушка как развивающая дизайн-форма. / Автореф. дисс. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. URL: <http://www.dissercat.com/content/detskaya-knizhka-igrushka-kak-razvivayushchaya-dizain-forma#ixzz5ZNFcQaW6>, (Дата обращения 11.11. 2019)
8. Художники детской книги о себе и своем искусстве / Сост. В. Глоцер. — М.: Книга, 1987. — С. 274.

А. М. Вербенец

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Санкт-Петербург

an2772@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К МУЗЕЮ: ТРУДНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АКЦЕНТЫ

В статье, на основе исследовательских данных магистерских работ, выполненных под руководством автора, обобщены трудности проведения и определено своеобразие детских проектов, ориентированных на развитие интереса дошкольников к посещению музея; сформулированы методические рекомендации к их организации.

Ключевые слова: детские проекты, развитие интереса к посещению музея у старших дошкольников, методические рекомендации к проектированию структурных элементов проектов.

Тридцатилетний опыт Центра музейной педагогики и детского творчества научно-методических инноваций и апробации музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!», эффективное сотрудничество с дошкольными образовательными организациями и музеями и реализация уникальных образовательных проектов, является показателем «концептуальной успешности» (оригинальности идей, системного научного подхода), ориентиром для дальнейших научно-методических поисков в области разработки музейных технологий и методик художественно-эстетического развития дошкольников с учетом вызовов и реалий современности.

Одной из часто используемых и современных форм организации деятельности дошкольников, ориентированной на формирование познавательного интереса к музею, является детский проект. За последнее десятилетие изучены типы проектов для детей, обосновано своеобразие проектной деятельности дошкольников и организации детских проектов, определены структурные и технологические характеристики проектов разной направленности, на практике апробированные удачные темы проектов (А.М. Вербенец, О.В. Дыбина, Л.М. Кларина, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова) [1, стр. 57].

Относительно дошкольной ступени образования детские проекты имеют своеобразие как в длительности (недельные проекты, тематические дни), так и типологии (по своей сути интегрированные, с равномерным включением познавательных, творческих, игровых задач), структуре (мотивационный, деятельностей и рефлексивно-обобщающий этапы), позициях «педагог-ребенок» (активизирующей и сопровождающей помощи взрослого) и степени самостоятельности детей в поиске и практической деятельности, что обусловлено возрастными особенностями и программными задачами [2, с. 30]. В рамках использования социокультурных технологий и реализации музейно-педагогических программ («Мы входим в мир прекрасного», «Детство») организуются детские проекты по обобщенной теме «Музей» («Музейные секреты», «Самые необычные музеи?», «Любимый музей нашей семьи», «Музей-хранитель времени») [3]. И в целом, многие темы музейных программ практики реализуют именно

в формате детских проектов. Вместе с тем, анализ рабочих программ воспитателей и образовательной практики показывает ряд проблем: затруднения в отборе целесообразного для дошкольников содержания проекта; ориентация на «информирование», а не поиск и самостоятельность детей; неточность в понимании решаемых образовательных задач; недостаточное внимание к приемам развития именно интереса детей к посещению музея и становления детской визуальной культуры. В связи с чем, определим своеобразие детских проектов по обобщенной теме «музей» для преодоления «методических трудностей», существующих в практике и повышения эффективности данной работы.

Отметим, что идея данных проектов должна заключаться именно в активизации интереса детей к последующему посещению музея. Развитие интереса обеспечивает эмоциональную окрашенность осваиваемых представлений, интеграцию эмоционально-образного и когнитивного отражения информации, более эффективное присвоение личностью приобретенного опыта. Интерес как «избирательная направленность психических процессов на объекты и явления окружающего мира, как тенденция, потребность, стремление личности заниматься данной областью явлений, которая приносит удовольствие», представляет собой интегрированный сплав интеллектуальных; эмоциональных, волевых и творческих проявлений [4, с. 11–12]. Это соответствует процессу восприятия искусства, предметного мира в условиях музея (единству его эмоциональных, когнитивных, ценностных элементов). В условиях музея могут проявляться как познавательные интересы, так и эстетические интересы. В связи с чем, задачами данных проектов являются: активизация интереса детей к посещению музея, формирование мотивации и начального позитивного опыта, заинтересованности музейными «событиями» (городским мероприятиям, традициям), эмоционального отклика и чувства сопричастности «музейной культуре» города, формирование начальных ценностных ориентаций, развитие умений и проявлений музейной коммуникации. При этом «технологией» проектов будет не формальное проведение «запланированных мероприятий», а сопровождение детско-взрослой культурно-досуговой деятельности и культивирование «привычки интересно и полезно проводить время в музее.

Обобщая исследовательский (полученных автором и студентами Института детства Т.В. Карповой, В.В. Калининой, Е.В. Сусловой, Ю.А. Белой, А.А. Мелешкиной, Е.И. Захаровой в 2001–2019 годах) и практический опыт реализации данного направления [5, с. 42–43], определим ряд значимых аспектов в организации проектов по теме «музей» (выделенных на основе проблем педагогов в проектировании и обосновывающих их своеобразие):

- *аспект «последовательности и событийности»*: целесообразна организация не единожды проводимого проекта (с формальным представлением общей информации о музее, музейных профессиях), а серии проектов, реализуемых в течение всего учебного года, по темам, позволяющим интегрировать содержание разных образовательных областей (познавательное, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, речевое развитие) и постепенно расширять и усложнять опыт детей, своего рода «возвращаться» к освоенному с новых позиций и размышлений. Например, организация ежемесячных тематических дней, посвященных одному из видов музея или группе музеев определенного профиля (сентябрь — этнографическим, октябрь — художественным, ноябрь — естественно-научным музеям и т.п.). В течение дня предполагается организация разнообразной познавательной, исследовательской и творческой деятельности детей (просмотр видеоматериалов и сайтов музея, знакомство с энциклопедиями и буклетами, путеводителями, чтения и обсуждение музейных сказок, рассматривание «экспонатов», игры в «музей»), направленной на освоение информации, становления «образа музея» (представлений о данном типе музеев, истории возникновения, коллекции, интереса к его посещению). Данный тематический день должен проходить как «образовательное событие», ожидаемое и запоминающееся для детей и родителей, с удивляющими формами деятельности и приемами активизации: выставкой семейных собраний, встреча с коллекционерами, знакомство с «визитной карточкой» музеев (увлекательной информацией об известных музеях города, страны, мира: их коллекциями, легендами, интересными фактами), «изучения» аналогов экспонатов (рассматривание, обследование, описа-

ние для составления музейной этикетки, проведение археологических раскопок или «реставрационных работ». При такой серии дней на примере определенного профиля музея можно показать особенности коллекции, ряда музейных профессий, интегрировано освоить интересную информацию об окружающем мире, последовательно решать программные образовательные задачи (развивать речевые и познавательные умения, детское творчество, способствовать становлению начальных ценностных ориентаций);

- аспект «содержательной вариативности»: в отборе программного содержания и формулировании вопросов для обсуждения с детьми в проектах важно определить два уровня их освоения (известный принцип «минимакса»): минимальный уровень «реально достижимых» и возрастосообразных результатов каждым ребенком (принципиальный для его развития, целостности опыта и решения задач образовательного процесса) и максимальный уровень, как возможный, «обогащающий», позволяющий ребенку углубленно освоить интересующие его темы, информацию. В связи с этим, в проектировании материалов для проекта (задач, содержания, форм работы, приемов), педагог формирует не «жесткую» последовательность мероприятий, а продумывает варианты (вопросов, вносимых пособий и предметов в среду группы, подбирает интересные факты, легенды, фотографии и видеоролики, которые могут быть использованы при возникающих вопросах, в формате культурных практик и деятельности по интересам детей). Отбор содержания должен осуществляться исходя из программных задач; а не калкироваться из школьных программ и методических разработок. Так, ознакомление детей с музейными профессиями спорный и не самый важный момент для детского опыта; при наличии интереса дошкольников возможно их комментирование и обыгрывание; однако важнее представляется сообщение ярких возрастосообразных фактов о коллекции, предметах, событиях. «Музейная» тематика позволяет не просто обогащать содержание информацией о музее (как некотором феномене, его истории, коллекции), а несколько в другом ракурсе представить раз-

ные стороны мира, интегрировать программное содержание (познание, творчество, социальные ценности, досуговая деятельность). Образный тезис, характеризующий данную идею: «Музей не ради «самого музея», а особое пространство для познания предметного мира, себя, человечества»;

- «технологический» аспект: учитывая возрастные особенности старших дошкольников (изменение структуры познавательного опыта, развитие познавательных интересов, словесно-логического мышления, умений задавать вопросы, устанавливать связи) важным в проекте является не «сообщение информации» или отчет детей о «домашней работе» (что часто бывает в практике детских садов), а развертывание проекта как цепочки «мини-задач», стимулирующих детей с собственным открытиями, «пробам», приобретение опыта (за счет проблемных вопросов и ситуаций, ситуаций создания мотивации, обыгрывания). Например, часто используемые приемы «археологических раскопок» для пояснения смысла изучения и ценности сохранения предметов, исторической реконструкции (День в средневековье, Рыцарские турниры, посиделки в этно-деревеньке);
- «развивающий» аспект: понимая целесообразные задачи данной работы (развитие визуальной культуры, художественно-творческих и познавательных способностей, становления интересов, обогащения досуга), в проектах принципиально важно использовать задания, приемы на развитие умений «работать» с музейным предметом (внимательно рассматривать, анализировать и сопоставлять, оценивать, обыгрывать). Например приемы, задания «Опиши как экскурсовод», «Составим музейную этикетку», «О чем может «рассказать» предмет?», «Найди пару (подбери к современному предмету его исторический аналог)», «Найди сходство-различие (сравнение аналогичных предметов)», «Поиск самого необычного (яркого, большого, хорошо сохранившегося) предмета», «Из чего сделан предмет?», «Как этот предмет попал в музей?», «Составим выставку по определенной теме (выбор предметов из коллекции по заданной теме)», «Как лучше выставить предмет (оформляем витрину)»;

- «организационно-технологический» аспект: особенности раскрытия темы в проекте обусловлены не только детским опытом и особенностями развития, но и ориентирами планирования образовательного процесса. В начале года реализация проекта направлена на приобретение «эмпирического опыта и мотивации», активизации интереса к посещению музея, обогащение конкретных представлений (формирования своего рода «образ музея»); приобретение начального опыта музейной коммуникации и поведения («адаптации» в новом пространстве) в музее. В середине года проект будет направлен на обогащение опыта эмоционально-эстетического восприятия и познания предмета в условиях музея (условно «в музее с вопросом»). В конце года происходит обобщение и преобразование опыта, что требует изменения формы проекта (музейный квест, обобщающая викторина «Что мы знаем о музее», «Мой любимый музей») и используемых мероприятий и приемов активизации деятельности (развертывание творческой и познавательной деятельности, проявление субъектного начала, интересов и предпочтений детей, поддержка культурных практик);
- «мотивационно-результативный» аспект: в рамках деятельностного подхода принципиально важным является продумывание целесообразных, логических и интересных для современных детей мотивирующих приемов и продукта проекта. Анализ существующих проектов практиков показывает частые ошибки: формализация мотивации (сообщение «не интригующей» темы, чтение загадки, формальные и незанимательные вопросы для начала проекта), которая не позволяет увлечь идей поиска, не формирует яркого эмоционального впечатления и не «связывает» последующие приемы и мероприятия в единое целое; а также «размытость» проектного продукта (при наличии значительного числа выполненных детьми работ (рисунков, игр, лэпбуков, коллажей), отсутствие «смысловой точки», собирающей всю освоенную информацию и опыт в единое «знание» (понимание «что, зачем, как, почему, как это оценивать, почему это важно и как это использовать, почему значимо для меня»). Важным представляется озвучи-

вание идей дня и плана предстоящих событий, эмоционально притягательных и интересных для ребенка. Традиционные приемы мотивации (помочь персонажу, узнать для обучения в школе, отгадать загадку) в силу частого использования, как правило, «не работают»; в «современном мире» ребенка важны приближенные к их субкультуре приемы и образы (пройти квест, разгадать секрет или тайну, доказать или опровергнуть что-то, проверить «ситуацию проблемности» (разобраться в противоречии, «неясном знании», провокационном утверждении). Например, «Какие материалы для строительства дома самые необычные и удобен ли дом из снега?», «Бывает ли Портрет кота?», «Самые необычные изобразительные материалы», «Бывает ли музей мусора и почему не каждый предмет попадает в музей?» (вопросы сформулированы на основе детских суждений). Интересным и достаточно действенным мотивирующим приемом является обыгрывание тематических дней и проектов в форме «путешествий в прошлое», «школы экскурсовода» с применением ритуалов «прохождения испытания», вручения грамоты или сертификата «юного экскурсовода», «выступления перед родителями» (проведение экскурсии детьми), применения соответствующих игровых атрибутов. Привлекательным продуктом для современных детей может стать сбор и выставка «неожиданных» предметов, составление видеоролика–«визитной карточки» музея или коллекции (в формате материалов Интернет-каналов); составление красочной и «дизайнерски» оригинальной «Азбуки музея» или периодическое издание журнала о разных музеях (с разнообразными познавательными и творческими рубриками и заданиями), совместно составленный в течение дня буклет-приглашение в музей, вручение действительного билета на выставку;

- «ресурсный» аспект: проектная деятельность дошкольников провоцируется, в том числе, предметно-пространственной средой, что требует её особого оснащения (оформления в группе мастерской художника или архитектора, мультипликационной студии, выставочного пространства, неожиданных материалов и предметов (подрамников, багетов, стек,

мастерков, коклюшек, схем вышивки), макетов, коллекций, фотографий, буклетов, которых не должно быть много; но они должны постоянно активизировать разнообразную деятельность детей и представлять «красную линию» проекта); а также использования специальных приемов поддержки детей в данной среде (привлечение к обсуждению оформления данного пространства, развертывания сюжетно-ролевых игр, «проведение экскурсии» и «исследования» предметов);

- «экскурсионный» аспект: «разговор о музее» не мыслим без живого его посещения детьми, без опыта восприятия в его условиях. Важно предусматривать не формальное «изучения» музея по фотографиям и электронным презентациям, а расширять «границы познания» доступными способами (и именно эти моменты должны быть смыслообразующими в проектах), — предлагая детско-родительские поездки (Фестиваль «Детские дни в музее», Дни открытых дверей, музейные события, приглашение гостей — музейных педагогов, коллекционеров), образовательный туризм, использование виртуальных музеев и сайтов, панорамных приложений Интернет. Применение современных медиаресурсов (Скайп, Вайбер), позволяет обогатить опыт дошкольников совместными проектами с детьми из других городов («Занимательная история в краеведческом музее: как мы жили-поживали», «А у Вас: исторические тропы», «Легенды и истории: музейные коты и не только...», «Родимый край глазами художников», «Приезжайте–посмотрите, нашу гордость оцените (мир городской скульптуры)»);
- аспект «социального партнерства»: опыт показывает, что удачные детские проекты включают интересные способы привлечения родителей, обеспечивающие поддержку семейных культурных традиций (выставку домашних собраний, фотографий посещения музеев, поиск интересных фактов о коллекции), а не формальное «сообщение» о музеях и проделанной работе.

Понимание данных своеобразных черт проектов по теме «музей», позволяет повысить качество образования, грамотно планировать образовательный процесс и использовать музейные технологии, организовать увлекательную деятельность современных детей, зародить в них интерес и увлеченность «миром музея».

Библиографические ссылки:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. — СПб., Питер, 2014. — 464 с.
2. Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной основной общеобразовательной программе «Детство». — СПб., 2012. — 272 с.
3. Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов ДОУ. / Авт. кол. А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева, М.А. Зудина, О.А. Коршунова. — СПб.: ГРМ, 2008. — 208 с.
4. Актуальные вопросы формирования интереса к обучению: учебное пособие для студ. ФПК, директоров шк. /Под ред. Г.И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1984. — 124 с.
5. *Вербенец А.М.* Развитие у старших дошкольников интереса к посещению художественного музея. //Детский сад от А до Я, 2007, № 6. стр. 40–58.

С.В. Пирогова

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,*

Санкт-Петербург

e-mail: 5975705@bk.ru

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОСТРАНСТВЕ МУЗЕЙНОГО МИРА

Статья посвящена рассмотрению значения пространства музейного мира в процессе введения младшего школьника в мир культуры, формирования ценностных ориентаций и роли в нем учителя.

Ключевые слова: музейный мир, пространство музейного мира, младший школьник, учитель.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России, одной из основных задач воспитания младших

школьников, является создание условий для «становления и развития высоконравственного, активного, творческого гражданина России», создание условий для изучения и сохранения традиций и исторического наследия [1].

Жизненные принципы в человеке проявляются благодаря его «взрастанию» в культурное наследие своей страны, традиции которой он осваивает на протяжении всей своей жизни посредством образования, воспитания и профессиональной деятельности. В рамках этих процессов у человека формируются некие ценностные ориентации, которые выполняют роль «смыслов человеческой жизни». Эти личностные новообразования помогают нам ориентироваться в языке современной культуры, то есть в человеческом и социальном пространстве «добра и зла», «истины и лжи», «прекрасного и безобразного» и т.д., оставаясь при этом человеком.

И получить эти ориентиры в готовом виде нельзя. Они должны «вновь родиться» в познающем сознании. Поэтому уходит в прошлое учитель, привыкший действовать в заданных рамках системы, но не выходящий за ее пределы, не способный оказывать влияние на внутренние процессы становления детей. Поэтому воспитательная деятельность современного учителя постепенно отходит от морализаторства в сторону понимающего и сопереживающего соучастия, оказания педагогической поддержки вместо «научения правильному поведению».

Особая роль в этом процессе введения индивида в мир культуры, формирования ценностных ориентаций принадлежит музею. Вопрос особой роли этого социального института в разное время рассматривался в произведениях Лощина Н.П. (1976), Некрасовой-Каратеевой, О. Л. (2005), Шулеповой Э. А. (2005), Юхневич М. Ю. (2006), Сапанжа, О. С. (2007), Столярова Б. А. (2000, 2005, 2008). Авторы неоднократно подчеркивают, что именно музеи и то, что в них собрано, позволяют не только понять, но и наглядно продемонстрировать, что культура имеет для нас ценность, влияет на нашу жизнь и определяет ее течение. А потому очень важно установить эту связь как можно раньше.

Работе с дошкольниками и младшими школьниками посвящены разработки Соколовой Н.Д., Столярова Б.А., Бельфор Н.Н. (2000), Панкратовой Т.Н., Чумаловой Т.В. (2002), Галкиной Е.Л., Мацке-

вич М.В., Мининой С.Б. (2006). Педагоги-практики, отмечая важность музейной педагогики, подчеркивают, что музей как нельзя лучше отвечает потребностям и особенностям возраста. Так, для дошкольников и младших школьников он выполняет роль наглядности и помогает углублять знания, формировать познавательный интерес. Для старшеклассников важность музея определяется его влиянием на воспитание ценностных основ, формирования мировоззрения.

Обращение к ценностям, накопленным человечеством в мировой культуре, предполагает особую работу по включению индивида в особое культурно-историческое пространство — музейный мир. Согласно «Словарю актуальных музейных терминов», это понятие определяется как «исторически сформировавшееся культурное пространство, охватывающее объекты истории, культуры, природы, признанные обществом ценными и потому подлежащие сохранению и передаче будущим поколениям в качестве социально значимого культурно-исторического опыта. Также включает в себя всю совокупность людей, знаний, идей, учреждений, служащих этой цели» [2, с. 56].

Таким образом, музейный мир не является простой совокупностью входящих в него элементов. Это понятие характеризует уникальное по своим смыслам пространство, как виртуальное, так и реально существующее, наполненное различными способами познания и осознания мира науки, искусства, других областей познания, в котором особым образом взаимодействуют музеи, объекты культурного наследия и культурные практики. И проводником в этот мир должен стать учитель, человек, не просто знакомый с особенностями того или иного возраста, а хорошо знающий и чувствующий свою аудиторию, способный «включить» ребенка в музейный мир.

Действительно, одно из значимых условий успешной музейной коммуникации связано с восприятием младшими школьниками музейного пространства как «своего», а не «чужого». Таким образом создается возможность живого общения с объектами культуры, с шедеврами мирового искусства. Ведь, как известно, познание мира культуры и искусства, а также реализация таящегося в нем духовного потенциала возможны лишь при непосредственном общении с ним. Но такое общение не терпит посредников. Как же определить место и роль учителя в том процессе? Очевидно, что живое обще-

ние — это не только взаимодействие, но и взаимовлияние, в котором особое место занимает деятельность учителя, организующая восприятие определённым образом, чтобы вызвать сильное эмоциональное впечатление. И такое влияние невозможно без доверия.

Действительно, для полноценного осмысления культурного объекта ребенку важно проникнуться особенным загадочным и пока непонятным ему миром. Помочь ему в этом может использование вещественных источников музейного пространства, аналогичных экспонируемым. Работа с предметами дает школьнику возможность удовлетворить базовые потребности. Например, потребность в физическом движении. Ощупывание, рассматривание, экспериментирование — все это усиливает познавательный интерес, позволяет в практической плоскости представить определенные исторические, географические, биологические и другие понятия, которые в иных случаях воспринимаются абстрактно, в отрыве от жизни. И именно учитель точно знает, как наилучшим образом представить предмет, как вызвать у них познавательный интерес, как создать положительный настрой на работу с вещественными источниками у конкретных детей.

Конечно же, важно, чтобы музейное пространство стало «своим» и для педагога. Поэтому учителю для решения поставленных задач необходимо задействовать возможности «сопредельных» областей культуры. Например, работа педагога в плане эстетического развития младшего школьника, формирования способности учащихся воспринимать, понимать, чувствовать и создавать прекрасное в своей художественной деятельности, потребует более глубокого знакомства основами изобразительного искусства: выразительными средствами, композицией, формой, объемом и т.д.

Значимость роли учителя определяется еще и деятельностью по отбору художественных произведений. И здесь, трудно не согласиться с О.Л. Некрасовой-Каратеевой [3]. Автор выступает против требования «соответствия возрастным особенностям». Не существует «искусства для детей», это ошибка, педагогическое заблуждение. Наши представления о том, каким должны быть «предметы целенаправленного восприятия» слишком заражено вирусом дидактизма, поучительности, слишком заземлено на бытовую проблематику «из школьной жизни». Мы чересчур увлекаемся притчами с нравственным уроком,

часто озабочены необходимостью вывести мораль — и мораль «правильную», дать «правильные» ответы и в куда меньшей степени нас заботят чувства юного зрителя, проявление его фантазии.

Опыт, описанный в трудах упоминаемых ранее авторов (Н. Д. Соколовой, Б. А. Столярова, Н. Н. Бельфор и др.) позволяет утверждать, что культурные ценности нельзя делить на «доступные» и «недоступные» детям. В каждом произведении искусства, факте, экспонате ребенок сам способен найти доступное для его уровня содержание.

Как часто мы сталкиваемся с проблемой «извлечения морали» младшими школьниками. Например, в беседе после посещения музея или театра, оценивая игру актёров или самих персонажей, ребята, прежде всего, исходят из того, какова его роль, и нехитро заключают: тот, который играет положительного героя, играет хорошо, а другой — соответственно своей роли. Это пример внеэстетического подхода к искусству.

Поэтому главным аргументом при отборе произведений из всего многообразия музейного пространства для детского восприятия должны стать не их возрастные особенности, а возможность с его помощью подняться над действительностью. В реальной ситуации мы часто лишены того, что Б. Брехт назвал «очуждением», то есть своеобразного взгляда со стороны. Используя научную терминологию, мы сказали бы, что реальное восприятие «нерефлексивно» (учитывая, что рефлексией называется такой тип мышления человека, который направлен на самопознание, на анализ, осмысление и осознание предпосылок своего поведения).

Как же научить ребёнка сопереживать происходящему, вызвать у него движение чувств? Каждый учитель знает, что простые рецепты здесь не годятся. Одного понимания роли выразительных средств недостаточно, хотя они и, безусловно, важны. Главное — дать ребёнку дожить, домыслить то, что вышло за рамки данного конкретного произведения и за счёт этого подняться до понимания «смыслов жизни»: добра и зла, красоты и безобразности, любви и ненависти, дружбы и предательства и т.д. Такому решению проблемы есть несколько объяснений.

Во-первых, современные дети хотят видеть не стерильные образцы нравственного поведения человека, а процесс становления этого нравственного поведения, рождения его из хаоса поступков ещё

не развившейся личности, а потому часто неадекватной, смешной и нелепой. Это надо помочь увидеть и прочувствовать. Во-вторых, у младших школьников, к сожалению, ещё полностью не сформирована культура «живого общения» с художественными произведениями, в частности с картинами, поэтому учителю параллельно придётся выстраивать работу и в этом направлении — учить младших школьников тому, как же нужно строить диалог с культурным объектом.

В связи с этим можно выделить ещё одну особенность. Очевидно и вполне понятно, что дети с большим предпочтением относятся к киноискусству, чем к посещению музеев. И наиболее остро данная проблема стоит именно сегодня. Объяснений тому великое множество, однако специфическим и постоянным различием выступает отсутствие «видимого» времени, сжатость сюжета рамками картины. Фильм — это постоянное действие, его развёрнутость во времени, а картина статична. Значит, прежде всего, необходимо сформировать понимание этого вида искусства, как показа художником наиболее значимого момента жизни героя, своего отношения к какому-либо событию. Однако, одного понимания недостаточно, необходимо сформировать особое отношение к искусству, как к духовному богатству, части культурного опыта человечества. Очевидно также, что с помощью такой работы можно решать и другие проблемы, носящие различный характер. Итак, мы рассмотрели наиболее значимые особенности, требующие от учителя огромной работы на этапе подготовке к посещению музея. Их знание позволит более эффективно организовать воспитательную работу в классе.

Библиографические ссылки:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 23 с.
2. Словарь актуальных музейных терминов // Музей. 2009. № 5. — С. 47–68.
3. Некрасова-Каратеева, О.Л. Детское творчество в музее: Учебное пособие для вузов [Текст] / О.Л. Некрасова-Каратеева. — М.: Высшая школа, 2005. — 205 с.

А. М. Вербенец, М. С. Вересова
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург
an2772@yandex.ru, mariya-veresova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МУЗЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МИНИ-МУЗЕЯ

В статье делается попытка уточнить и конкретизировать умения музейной коммуникации у детей в процессе восприятия предмета в условиях мини-музея; приведены особенности данных умений и проявлений у старших дошкольников; сформулированы значимые для их становления педагогические условия.

Ключевые слова: музейная коммуникация, технология мини-музея, особенности умений и проявлений музейной коммуникации у старших дошкольников, педагогические условия развития умений музейной коммуникации.

Широкое использование музейных технологий в дошкольных образовательных организациях является данностью современности. В силу сложности организации экскурсий и выездов в музеи, в современных детских садах популярна идея создания мини-музея. Однако, если относительно школьной ступени образования, достаточно полно разработаны целевые и технологические элементы данной технологии (Г. В. Вишина, Е. Ф. Голикова, О. Н. Кокшайская, Н. Л. Кульчинская, Н. П. Макарова), то для дошкольной ступени можно отметить эмпиричность и фрагментарность исследований)[1, стр.125]. При организации в некоторых детских садах интересных мини-музеев и позитивной практики использования их потенциала в образовательном процессе, в целом в значимой части проанализированных источников и практики отмечается ситуативность работы; «случайность» и не всегда целесообразность тем и форм деятельности детей; непродуманность последовательности и усложнения детской активности в условиях музея; неточность понимания потенциала именно мини-музея; подмена формальным коллекционированием или временными выставками, создаваемыми взрослыми.

Мини-музей как особое пространство имеет свои уникальные цели в развитии музейного опыта детей, поскольку обеспечивает

приобретение начального опыта коллекционирования в «привычной и безопасной среде», активного участия дошкольников в разнообразных деятельности (познании, творчестве, игре), развития и тренинга умений, необходимых для коммуникации с музейным предметом в будущем. Музейная коммуникация (Д. Ф. Камерон, 1968 г.) трактуется как «процесс общения посетителя с музейными объектами», способность понимать «язык вещей»; сложный процесс восприятия и «интерпретации» музейного предмета, воспринимаемого в разнообразных связях (образное высказывание: единство «что видим, что знаем, что чувствуем»)[2].

На научно-методическом уровне недостаточно точно определены и конкретизированы умения музейной коммуникации дошкольников; акцент делается либо на развитие художественно-эстетического восприятия в единстве анализа средств выразительности, интерпретации образа, эмоционального отклика (Н. М. Зубарева, Р. М. Чумичева), либо познавательных умений (умений задавать вопросы, анализировать по плану предмет)[3, с. 42–43].

В связи с этим, относительно дошкольной ступени образования, конкретизируя известные проявления субъектности и развития художественно-эстетического восприятия в аспекте использования технологии мини-музея, можно определить (условно, в исследовательских целях и не претендуя на высокий уровень обобщения) группы умений музейной коммуникации: «перцептивно-когнитивные» (последовательное рассматривание предмета; анализ с точки зрения физических свойств и качеств, эстетических проявлений; внимание к деталям; сравнение и сопоставление, проявление познавательной активности в форме вопросов; обследование посредством разных анализаторов); «когнитивно-обобщающие» (своего рода критичность — как чувствительность к противоречиям, необычному; установление связей и обобщение впечатлений; «встраивание» воспринимаемого в имеющуюся «картину мира»); «когнитивно-творческие» (ассоциирование с личным опытом и имеющимися представлениями; обыгрывание), «творческие» (отражение впечатлений в разных формах: сочинительстве, рисунках, играх; не являющиеся собственно музейной коммуникацией, но тесно связанными с ней у дошкольников); «эмоционально-ценностные» (эмоциональный отклик на воспринимаемое; эстетические и социальные оценки); «субъектные

проявления» (детские выборы рассматриваемого, направленность интересов).

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения процесса восприятия предметов в мини-музее, последующей беседы с детьми, а также диагностической ситуации «Опиши предмет», показывает, что у современных старших дошкольников более высокие показатели именно «перцептивно-когнитивных» умений и проявлений; несколько хуже развиты «эмоционально-ценностные» проявления; относительно характеризуются «когнитивно-творческие» умения (выявлены существенные затруднения в ассоциировании, обыгрывании), а также «когнитивно-обобщающие» (нечувствительность к противоречиям (фактам, деталям предмета) у значительной части старших дошкольников. В описании предмета дети, как правило, указывают физические свойства и функциональное назначение (цвет, форма, размер, действия по применению) (большинство детей выборки) и только треть детей описывают эстетические характеристики предмета. На восприятие предмета в условиях мини-музея влияют «непривычность» пространства, «броскость» (необычность) предметов и освоенные медиа-клише (представленные в мультфильмах и детских передачах «эталоны красоты»). Эмоциональный отклик ярче проявляется в ситуации «знакомства» с предметами (рассматривали ранее; есть дома), наличия личных ассоциаций. Как правило, оценочные суждения обеднены, ограничиваются позицией «нравится — не нравится». «Привычность» мини-музея (постоянная представленность в группе детского сада) снижает проявление активности и интереса детей к ним (дошкольники не обращают внимание на предметы, не чувствительны к мелким изменениям — дополнение предметами, изменения экспозиции), однако интересные и многоэлементные коллекции «под рукой» (на привычном месте) стимулируют многократные действия—«манипуляции» с ними (раскладывание, пересыпание), в определенной степени имеющие «терапевтические» проявления (успокоение, занятия рутинной деятельностью, получение сенсорных впечатлений). Размещение мини-музея в отдельном пространстве провоцирует «всплеск» эмоций у детей, своего рода ориентировочные действия (проверить все ли предметы на местах, «оглянуться» — определить границы данного пространства, рассмотреть как можно большее число «экспонатов»).

В связи с этим, целесообразными педагогическими условиями являются:

- проектирование мини-музея как «оболочки» для коллекционирования и временных выставок по разнообразным темам, без жесткого привязывания к определенной теме. Например, «Удивительный музей», «Маленький музей большого мира», «Петербургские выставки», «Музей Красоты», в рамках которых возможно представление любой календарной темы образовательной программы. При этом выбор модели (в большей мере интерактивной или демонстрационной) и пространственных характеристик (в группе или особом помещении) продиктован возможностями организации (является лишь учитывающим фактором);
- варьирование тематики коллекции за счет разных её разделов (репродукции произведений искусства, предметы народных промыслов и дизайнерского искусства, эстетически привлекательные предметы, природные объекты, фотографический материал), позволяющий детям получить разнообразный опыт, проявить интересы и предпочтения, а педагогам реализовывать задачи календарно-тематического планирования;
- использование специальных приемов развития групп умений музейной коммуникации. Например, составление «паспорта» предмета (музейной этикетки); разнообразное обследование экспонатов (тактильно, зрительно с разных ракурсов); применение дополнительных средств познания (условных мер, весов, увеличительного стекла); описание предметов по плану-схеме с указанием сенсорных свойств; игр по типу «Я опишу, ты найди предмет по описанию», «Подбери по фотографии (фрагменту)» («перцептивно-когнитивные» умения); применение дидактических сказок и историй, подсказывающих разнообразные связи и отношения между предметами, способствующих обобщению впечатлений («когнитивно-обобщающие»); разыгрывание ролевых этюдов и сюжетов об «Истории» предмета, составление загадок («когнитивно-творческие»); организация Дней собственных коллекций, самостоятельно проводимых детьми экскурсий («субъектные проявления»); проектирование музейных посиделок для об-

мена мнениями, с рассказом взрослых (педагогов, родителей, старших детей, гостей) о своем музейном опыте, впечатлениях и интересах; обсуждение провокационных вопросов («Одинаковы ли проявления красоты главами Снежной королевы и воробья?», «Что можно назвать самым красивым или безобразным?») (с целью формирования эстетических и социальных ценностных ориентиров).

Реализация данных условий способствует повышению показателей выделенных групп умений и динамике детского музейного опыта.

Библиографические ссылки:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. — СПб., Питер, 2014. — 464 с.
2. Музейная коммуникация. URL: <https://poznayka.org/s51233t1.html>. (Дата обращения: 30.01.2020).
3. *Вербенец А. М.* Развитие у старших дошкольников интереса к посещению художественного музея. // *Детский сад от А до Я.* — 2007, № 6. — С. 40–58.

РАЗДЕЛ II

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Э.В. Онищенко

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена*

Санкт-Петербург

onischenko.ella@yandex.ru

АКСИОЛОГИЯ, ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА ДЕТСТВА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена изучению феномена детства в истории человеческой цивилизации с точки зрения его аксиологической, герменевтической и семиотической направленности на примере различных геополитических регионов. Рассматриваются особенности отношения к детству в контексте оформления различных мировых религиозных конфессий и научных философских и психолого-педагогических парадигм.

Ключевые слова: аксиология, герменевтика, детство, историческая ретроспектива, культура, образование, педагогика, семиотика, субкультура детства

Сегодня, в начале XXI века, особое внимание при организации образования (различных видов, форм и уровней) уделяется формированию новых способов и средств освоения окружающего человека природного и социального мира, которые становятся основанием развития менталитета подрастающего поколения. На этом основании в условиях современного раскрепощения массового сознания и становления отечественного национального самосознания возникает необходимость отказа от различных форм идеологии и калькированного переноса традиций псевдорусской «западной» или «восточной» морали в российское общество.

В связи с этим происходит целенаправленное переосмысление исторических особенностей формирования современного менталитета. Одновременно следует учитывать и такой важный фактор, который детерминирует уровень зрелости любого цивилизованного общества, как отношение к детям и детству, а также своеобразие интерпретации различных источников культуры и искусства, в которых данный феномен нашел свое отражение. В современной философии особо подчеркивается тот факт, что «общенаучная проблема понимания продолжает обостряться, проявляться на разных уровнях, в разных отношениях и затрагивая интересы всех участников образовательного процесса: воспитуемых, их родителей, педагогов-практиков, психологов, авторов учебников и учебных пособий» [1, с. 7].

При этом можно особо отметить тот факт, что практически всем педагогическим сообществом сегодня признается тезис, который был оформлен еще в начале XX века известным шведским педагогом и писателем — Элен Кей. На этом основании ею был сделан вывод о том, что «XXI век должен не только номинативно, но и реально стать периодом включения феномена детства в сферу современного человековедения..., т.е. можно констатировать наличие насущной потребности в изучении аксиологических, герменевтических и семиотических основ оформления мира и культуры ребенка, рассматривая их в качестве ведущих приоритетов современного образования» [2, с. 13]. Именно характеристике данной проблемы и посвящена данная статья.

Необходимость создания новой системы концептуальных научных /философских парадигм в трактовке детства, которая бы способствовала объединению всех слоев населения при общении с детьми, ориентирует нас на проведение детального анализа уже существовавших аналогов в истории оформления мирового культурного сообщества. Кроме этого необходимо обратиться к проблеме развития семиотики детства, которая прослеживается в наиболее распространенных способах организации общения с детьми, а также в использовании альтернативной системы символов и средств оформления подобной коммуникации в различных региональных/национальных культурах на разных этапах развития человеческой цивилизации.

В историко-педагогических работах в последнее время особое звучание получила проблема изучения Детства и его субкультуры как

особого феномена в развитии человеческой цивилизации (С.С. Батенин, А.А. Грякалов, А.Г. Кислов, М.В. Осорина, Е.Н. Устюгова, Д.И. Фельдштейн и др.). Как отмечают многочисленные современные исследователи, всесторонний анализ особенностей свойственной только ребенку среды в общем социокультурном пространстве выводит на новый уровень обобщения историко-педагогических материалов, а также позволяет говорить об основных закономерностях освоения детьми культуры и становления их собственной субкультуры, противоположной «миру взрослых». Одновременно ребенок с рождения выступает как активный субъект культуры, активно осваивающий ее семиотику через различные внешние каналы. Учитывая исторически сложившиеся в восточной, западноевропейской и отечественной культурах «модели», своеобразные идеальные образцы ребенка, сформировавшиеся на различных этапах развития человечества, возможно говорить и о наличии определенной, моделируемой культурными традициями образовательной среды детства.

Этот социокультурный контекст представляет собой открытую динамично развивающуюся систему, в которой дети могут выявлять и проецировать свое особое видение окружающего и, прежде всего, в ходе организации их образовательной деятельности. Как показывает анализ исторических, философских, культурологических и собственно педагогических материалов, основные этапы осознания обществом значимости детства, оценки своеобразия его оформления в развитии социума, а также трактовки текстов, связанных с описанием жизни детей, были подвержены резкой смене. Это было детерминировано существенными изменениями общекультурных парадигм, которые характеризовали различные исторические периоды становления человеческого сообщества.

На этом основании не нуждается в доказательствах и воспринимается априори тот факт, что «обращение к основным историческим периодам становления и развития человеческой цивилизации должно быть тесным образом связано с анализом и характеристикой субкультуры детства на примере различных геополитических регионов и исторических периодов в развитии человеческой цивилизации» [3, с. 16], а также с изучением особенностей детской субкультуры и актуальных способов и средств оценки детства как особого этапа жизни каждой отдельной личности и социума в целом.

Рассмотрим характеристику этих этапов с точки зрения формирования аксиологии детской субкультуры и педагогики детства. Как отмечают в своих работах современные исследователи (Ф. Арьес, Л. Демоуз, В. Йегер, Э. Кей, А.Г. Кислов, И.С. Кон, А. Кребер, К. Леви-Стросс, М. Мид, Л.К. Нефедова, О.В. Осорина, Е.В. Субботский, Г. Тард, Д.И. Фельдштейн и др.), детство следует рассматривать как своеобразный аналог развития общества, «в котором соединены две тайны: тайна человека и тайна начала. Поэтому детство есть великая забота во все времена, во всех культурах. Для понимания детства всякая культура мобилизует свой потенциал, и, выявляя смысл детства в то или иное время, выясняешь самое существенное в соответствующей культуре» [4, с. 4].

Согласно существующей культурологической типологии современные исследователи данной проблемы выделяют несколько этапов развития субкультуры детства, в т.ч. и на основе выявления аксиологических, герменевтических и семиотических характеристик данного явления. Первый (*«архаико-языческий»*) этап был связан с пониманием сущности рождения и появления на свет нового человека, признанием самоценности детства. Поэтому в отдельных религиозных текстах и материалах народной педагогики давалась оценка следующих особенностей развития человека: обоснование особой значимости ребенка для развития семьи, рода, социума в традициях наиболее репрезентативных семиотических элементов различных религиозных культов; признание важности деторождения, что отражалось на особом бережном отношении к женщине в семье в период ее беременности и вскармливания ребенка; мифологическая семиотика ребенка, который воспринимался как объект прохождения границы бытия и небытия, а детство олицетворялось с раскрытием потенциальных возможностей человека и особым расположением фатума.

При этом можно констатировать, что оценка детства в языческой традиции давалась как преодоление «детского» в человеке, а герменевтика интерпретировала особенности взросления ребенка как его приобщение к миру активных, осознанно действующих личностей — взрослых. На этом основании сам ребенок с позиции религиозной семиотики нередко оценивался как несовершенный человек, из которого следует убрать все лишнее и как можно скорее адаптировать к внешнему социальному миру, сделав его полноценным чле-

ном общества. Подобная *социально ориентированная* семиотическая детерминанта в отношении к детству преобладала практически на всех этапах развития языческой мифологии и была характерна для различных цивилизаций и культур. Одновременно можно говорить о том, что на этом этапе существовали лишь незначительные различия, определяющиеся национальными, религиозными особенностями и культурными традициями.

В целом, проведенный нами анализ позволяет схематично представить в ретроспективном ракурсе особенности существовавших в истории человеческой цивилизации моделей оформления феномена детства:

- *Первобытность*: культура детства детерминируется религиозными ритуалами, особенностями семейного и родового быта, трудовой деятельностью и ограничивается использованием лишь отдельных адаптированных лингвистических и изобразительных средств (освоение фольклора, изображение культовых и бытовых сцен) как семиотических требований;
- *Античность*: границы социального самоопределения ребенка активно расширялись, а восприятие мира отображалось им через осваиваемые мифы, басни, поэмы, а также на основе интерпретации семиотических знаков в музыкальной, художественной, игровой и трудовой деятельности. При этом следует отметить, что их освоение детьми происходило преимущественно на основе жесткого копирования по культурным символам, образцам, сконструированных взрослыми (родителями или педагогами);
- *Средневековье*: возможности активной социализации детей ограничиваются религиозным содержанием и теологическими формами познания мира, а сама система обучения строится на освоении жестких норм поведения в обыденной, бытовой жизни, где и возникает потребность воспринимать идеальные модели, не проявляя свое индивидуальное/личное, специфическое видение окружающего;
- *Возрождение и Новое время*: свобода самоопределения ребенка значительно расширяется за счет признания специфики Детства и его выделения из мира взрослых. Дети, осваивая культуру, получают возможность проявлять свое стремление к со-

зидательности в речевой, игровой, трудовой, изобразительной деятельности в их семиотическом единстве. Собственные произведения детей впервые входят в повседневную жизнь общества и активно используются взрослыми;

- *Просвещение*: характеризуется поворотом взрослых лицом к Детству и осознанием необходимости не только учета возрастных особенностей детской природы и культуры, но и созданием особого культурного пространства для ребенка (детских художественных произведений, литературы, музыки и т.д.), в которое входят как работы взрослых, так и самих детей. Данный период и характерные для него герменевтические и семиотические особенности наиболее удачно иллюстрируются текстами из произведений известного французского просветителя Ж.-Ж. Руссо «Эмиль или о воспитании», «Юлия или новая Элоиза». В этих художественных и одновременно педагогических работах дается детальное описание своеобразия собственно мира ребенка и его ближайшего окружения;
- *XIX — начало XX века*: этот исторический период символически был назван Э. Кей «веком ребенка», так как именно в это время своеобразие и самобытность мировоззрения активно развивающегося человека рассматривается как идеальное и достойное подражания.

В целом, проведенный нами краткий анализ позволяет констатировать, что каждому историческому периоду в истории человеческой цивилизации соответствовала собственная модель оформления детского пространства с позиции признания его ценности для развития общества, своеобразия научных и художественных текстов, посвященных его изучению, а также семиотической насыщенности образа ребенка и предметов его ближайшего окружения. Именно в данном контексте каждый ребенок мог проявлять свою индивидуальность, выражать себя, осознавая тем самым собственную принадлежность к определенному уровню цивилизации и/или национальной культуре.

В культуре различных социокультурных регионов преобладал набор этических символов/категорий, в соответствии с которыми оценивалась в т.ч. эффективность воспитания и обучения будущего члена общества. На этом основании дети с ранних лет должны были четко осваивать существующие нормы поведения и активно

реализовывать их в своей деятельности. При этом не делалось никаких скидок на возраст ребенка и практически не учитывались его индивидуальные особенности и возрастные потребности. Освоение детьми определенных ритуалов и обрядов как элементов национальной семиотики опиралось исключительно на память, точное копирование образцов взрослых и, в первую очередь, родителей. Именно семья была заинтересована в правильном нравственном воспитании и обучении ребенка, который в будущем должен был продолжать род, исполнять возложенные на него обязанности, утверждать, закреплять и транслировать новому поколению сложившиеся семейные устои. Одновременно дети рассматривались как продолжение своих родителей, которые обеспечивали искупление их вины за грехи, совершенные в течении жизни.

Именно поэтому мы сегодня активно используем термин «педагогика», оформленный еще в период античности как *«пайдейя»*, который обозначал: изначально присущее каждому человеку стремление к своему развитию, совершенствованию, достижению истинной гармонии физического и духовного, т.е. *аксиологический компонент*. Одновременно можно говорить о попытках осмысления представителями различных научных и философских школ необходимости регулярного воспитательного воздействия на ребенка социокультурной среды, его приобщения к культуре своего государства и этноса через освоение произведений литературы, искусства, мифологии, т.е. *герменевтический компонент*. Кроме этого происходило оформление системы образования, в контексте которой обязательными были определенные «корпоративные» традиции за счет проведения социальных воспитательных мероприятий, которую можно оценивать, как *семиотически ориентированный прикладной компонент*.

Таким образом, именно в эпоху Возрождения и зарождения педагогических традиций Нового времени были заложены основы герменевтического осмысления особенностей детской субкультуры, которая до этого времени не признавалась и практически не учитывалась. Существенная трансформация восприятия детства была связана с частичной потерей церкви своего приоритета в обосновании смысла человеческого бытия и «обмирщением» сферы культуры. Одновременно в этот исторический период были задействованы новые подходы к образованию подрастающего поколения, которые базиро-

вались на социоцентристской или биологизаторской аксиологической концепциях. Решающим было (согласно оценке данного феномена А.Г. Кисловым) восприятие ребенка или как «дитя эпохи» или «дитя природы», причем каждая из этих герменевтических трактовок породила соответствующие семиотические установки на особенности общения с детьми, осуществляемые в контексте авторитарной, адаптивной или либеральной педагогики.

В целом оформление нового «гуманистически ориентированного» понимания детства и его характерных особенностей на основе достижений различных социальных, гуманитарных и естественных наук — философии, анатомии, психофизиологии и собственно педагогики. В основе подобной оценки детства лежал комплекс следующих аксиологических принципов: признание первостепенной значимости в развитии человека его индивидуальной природы, с одной стороны, и социальной/внешней природы общества, с другой; восприятие развивающегося человека как индивида, обладающего такими качествами, как пластичность, восприимчивость к воздействию как внутренних, так и внешних социальных факторов воздействия окружающей среды; необходимость регулируемой изоляции ребенка от мира, степень которой определяется педагогом, родителями, воспитателями, т.е. взрослыми; существование природной потребности подрастающего поколения в систематическом освоении мира взрослых через создание системы специфических общественных образовательных учреждений и целенаправленную социализацию ребенка в период детства.

Стандарты, заданные в этот исторический период, определили некоторую унификацию и институциализацию в воспитании и обучении детей и способствовали зарождению инновационных педагогических систем К. Н. Вентцеля, Д. Дьюи, П. Ф. Каптерева, М. Монтессори, Р. Оуэна, Ф. Фребеля, Р. Штайнера и многих других известных гуманистов в сфере образования XIX — начала XX. Исходными семиотическими принципами их педагогических воззрений стало признание самоценности каждого ребенка и гуманное отношение к периоду детства, а также разработка конкретных педагогических средств развития человека в период детства, своеобразных авторских «методов» воздействия на ребенка и его приобщения к культуре взрослых. Они определили общую направленность развития педагогики как науки в рамках

признания общепедагогических традиций для развития различных геополитических регионов без учета национально-этических идей и концепций, что привело к расширению сферы последовательного изучения ребенка и детства как особого феномена в жизни человека с позиции психолого-педагогического анализа. Именно поэтому сегодня признается, что в начале XXI века, в условиях кардинального реформирования всей образовательной сферы становятся возможными существенные изменения в изучении феномена детства. В связи с этим можно говорить о том, что в контексте освоения аксиологических, герменевтических и семиотических аспектов современного детства наиболее значимым становится не поиск новых воспитательно-образовательных средств, соответствующих потребностям общества, а учет своеобразия самого ребенка, интеграция биологических и социальных способов изучения особенностей его субкультуры.

Таким образом, ретроспективный анализ исторических традиций аксиологии, герменевтики и семиотики детства на различных этапах становления человеческой цивилизации дает реальную возможность решения назревающих сегодня проблем в сфере образования через органичное и открытое принятие существовавших в истории человечества педагогических идей и дополнение ими современной методологии. Дальнейшее выявление лишь отдельными штрихами намеченных нами тенденций может стать основой отдельного историко-педагогического исследования.

Библиографические ссылки:

1. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций. Учебное пособие.— Тюмень: изд-во ТГУ, 2011—324 с.
2. Онищенко Э.В. Курс «Философские и исторические основы феномена детства» как средство приобщения будущего педагога к субкультуре современного ребенка // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка.— Т. 1. Вып. 1.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2015 — С. 10–18.
3. Там же. С. 16.
4. Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства.— Екатеринбург: Банк Культурной Информации, 1998—152 с.

В. А. Ярешко

Филиал Пансиона воспитанниц
Министерства обороны Российской Федерации,
Санкт-Петербург
yarvalery@gmail.com

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ С ОПОРОЙ НА НРАВСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье обосновывается необходимость обращения современного общего образования к лучшим традициям русской классической школы для решения актуального вопроса формирования у подрастающего поколения россиян гражданской идентичности. В условиях нестабильного современного мира возрождение русского национального самосознания является залогом нашей национальной безопасности. При этом эстетическое развитие подростков с опорой на нравственные идеалы представляется наиболее надёжной основой формирования у юного поколения патриотических чувств — стратегией будущего России.

Ключевые слова: «духовные скрепы», нравственные идеалы, русское национальное самосознание, «красота спасёт мир», гражданская идентичность, эстетическое развитие подростков, национальный культурный код

Мы живем на изломе эпох, наблюдая деформацию привычных экономических и политических систем, разрушение государств, кризис ценностей европейской культуры, терроризм, гибридные войны, попытки переписать историю, возрождение фашизма, информационные, идеологические войны в мировом масштабе. Но самой главной проблемой современного мира, влекущей за собой все остальные проблемы, является кризис человеческой духовности.

Сегодня можно смело утверждать, что вот уже много лет подряд против человечества системно ведётся идеологическая война, цель которой — переформатирование личности человека. В сознание людей десятилетиями методично внедряются идеи и ценности, направленные на духовное саморазрушение личности, на подрыв в человеке его нравственных основ. Нравственные ориентиры современного общества подвергаются постоянным идеологическим атакам, цель которых — разделение, разобщение людей, их деморализация.

В новых исторических условиях перед нами стоит задача сохранения и укрепления нашего национального «культурного кода»: все

ресурсы должны быть направлены на формирование мировоззрения, скрепляющего нацию. Характерной чертой русского культурного пространства, ключевым элементом общенациональной русской духовной традиции всегда было «вековое сотворчество многих народов» [1]. В России самобытность наций и народностей, населяющих страну, тщательно оберегалась. Сегодня крайне важно сохранить память о том, чем мы жили, чем дорожили на протяжении веков. Нам, россиянам, вновь предстоит бороться за свою культурную идентичность как гражданам единого Отечества.

В решении этого вопроса никак не обойтись без обращения к тому лучшему, что у нас есть — к нашей культуре, её художественным ценностям, к традициям русской классической школы и её вдумчивому подходу к вопросам формирования личности в духе гуманизма, любви к Родине и высокой гражданственности.

Огромная роль в деле укрепления национального «культурного кода» принадлежит образованию, и, в частности, художественному образованию, хранящему великое множество объединяющих народы символов и смыслов. «Гражданская задача образования, системы просвещения — дать каждому тот абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа» [2]. К нашим идеологическим противникам давно пришло понимание, что пока цела система нашего образования, Россия будет жива. Поэтому в последнее время в общественное сознание очень осторожно, но методично, внедряется идея о необходимости тотального реформирования всей системы нашего образования: общего, дополнительного и художественного.

31 декабря 2015 г. была принята «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», где одной из стратегических целей является «сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества, воспитание детей и молодежи в духе гражданственности» [3]. Сегодня на всей территории России открываются и плодотворно работают новые образовательные учреждения, — кадетские корпуса, военные лицеи, — а также исторические, краеведческие, военно-спортивные и военно-исторические клубы. В 2008 году по распоряжению Правительства РФ был открыт Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации» — для

обучения девочек с 5 по 11 класс. Пансион — закрытое учебное заведение был создан с целью возрождения в России традиций женского образования и, в частности, традиций Смольного института благородных девиц, детища Екатерины Великой. Если главной целью образования в Смольном институте было «не научить, а воспитать», то перед новым учебным заведением стоит гораздо более сложная задача: и научить, и воспитать будущую интеллектуальную и духовную элиту российского общества — тех, кому со временем будет доверено управление государством и судьба России.

Воспитанницами Пансиона являются «дети военнослужащих, проходящих военную службу в отдаленных военных гарнизонах, из неполных и многодетных семей, дочери погибших военнослужащих и участников боевых действий, награжденных государственными наградами за выполнение воинского долга» [4]. За 11 лет своего существования Пансион зарекомендовал себя как лучшее довузовское образовательное учреждение Министерства обороны РФ. Сегодня его выпускницы отличаются не только глубокими познаниями в различных областях наук, но также образцовым воспитанием и хорошими манерами. Для них открыты двери таких престижных высших учебных заведений, как Московский Государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский Государственный Институт Международных Отношений, Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Военно-Медицинская Академия им. Н.М. Кирова [5].

2 сентября 2019 года в Санкт-Петербурге открылся Филиал Пансиона, унаследовавший лучшие образовательные технологии и традиции Московского кадетского корпуса, но при этом обладающий собственными богатыми ресурсами роста и развития [6]. На обособленной территории, внутри нового, современного, вновь отстроенного здания создано уникальное пространство, наполненное благородными символами и смыслами русской классической школы. Педагогические условия, созданные в Филиале для формирования патриотических чувств и системы ценностей девочек, отличаются высокой степенью эстетического совершенства. Герб Филиала Пансиона — роза в центре раскрытой книги — символизирует знания, юность и красоту. Также у Филиала Пансиона есть свой флаг и гимн.

Вектором духовного роста юных воспитанниц является девиз: «В знании — сила, в красоте — спасение, в служении — судьба».

Подростковый возраст — очень ответственный период формирования личности, становления идеалов. В Филиале Пансиона применяются старые, а также разрабатываются новые формы патриотического воспитания, принципом которых является формирование гражданской идентичности воспитанниц на основе их эстетического развития и нравственного самоопределения. В оформлении интерьеров учебного корпуса внимание девочек привлекают картины с видами русской природы, фотографии выдающихся деятелей мировой науки и культуры, стенды с традиционными русскими нравственными ориентирами: «Отечество», «честь», «достоинство», «мужество», «храбрость», «верность», «самоотверженность», «неподкупность».

Девочек приобщают к суровым традициям военной системы — ограничивают в контактах с родными и близкими (видеться можно один раз в месяц не более 9 часов, общаться по телефону — не более 20 минут в день), приучают к строгому следованию распорядка дня, к соответствию высоким дисциплинарным требованиям. При этом их быт насквозь пронизан эстетикой. Большое значение придаётся внешнему виду воспитанниц, опрятности: волосы должны быть аккуратно собраны и уложены в две рельефные косы, которые являются обязательным повседневным атрибутом — элементом формы. Особое значение придаётся знанию и применению воспитанницами на практике правил и норм повседневного этикета. Девочки учатся ценить его благородную сдержанную красоту, которая помогает им учиться взаимоуважению, проявлению друг к другу дружелюбия. Воспитанницы имеют продуманный гардероб, позволяющий комбинировать форму по дням недели, что позволяет каждый день выглядеть чуть-чуть по-другому, но неизменно благородно и строго.

В Филиале реализуется широкий спектр программ общего и дополнительного образования, воспитательная работа ведётся по шести направлениям: интеллектуальному, гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, экологическому, финансовой грамотности и профориентации. Девочки принимают участие в работе научного общества им. П. Л. Капицы: участвуют в исследовательской и проектной деятельности, выступают с докладами на конференциях, проводимых в специализированных школах и ВУЗах нашего города.

На творческих встречах, проводимых в Филиале два раза в месяц, воспитанницы имеют возможность знакомиться и общаться с выдающимися людьми — современными деятелями искусства, науки, спорта, кино. Им показывают документальные и художественные фильмы, приуроченные к памятным датам нашей истории. Девочки регулярно знакомятся с экспозициями музеев Санкт-Петербурга — для них проводятся интересные образовательные экскурсии. Также им доступны оперные театры, концертные залы, спортивно — концертные комплексы.

Учебный план отделения дополнительного образования детей открывает перед воспитанницами широкую перспективу творческой самореализации во второй половине дня. В Филиале реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы по пяти направлениям: художественной, физкультурно-спортивной, социально-педагогической, технической и естественнонаучной, работают около 40 творческих объединений. Девочки занимаются ритмопластикой, лингвострановедением, изобразительным искусством и плаванием, хореографией, ирландскими танцами, степом, академическим и эстрадным вокалом, участвуют в постановках театральной студии, тренируются в многочисленных спортивных объединениях, пробуют свои силы в журналистике и видеотворчестве, робототехнике и астрономии. Также у воспитанниц есть возможность получить начальное музыкальное образование: на базе Филиала работает Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Санкт-Петербургская детская музыкальная школа № 11» (духовое отделение), реализующее предпрофессиональные программы игры на флейте, кларнете, саксофоне, трубе, тромбоне.

Довольно часто в Филиал приезжают суворовцы и нахимовцы, чтобы вместе с воспитанницами участвовать в торжественных мероприятиях и церемониях, приуроченным к знаменательным датам, в праздниках и кадетских балах, проводимых Министерством обороны с целью популяризации традиций русского офицерства.

«Остановись в изумлении перед красотой — и в твоём сердце расцветет благородство...», — написал когда-то В.А. Сухомлинский своему сыну [7]. Сегодня воспитанниц Филиала знакомят с лучшими достижениями русской и мировой культуры, учат ценить искус-

ство, восхищаться красотой научной мысли, выстраивать отношения друг с другом на основе высоких моральных принципов. Есть надежда, что они, воспитанные в лучших традициях русской классической школы, впитавшие в себя всю красоту русской культуры, обладающие высокой степенью гражданской идентичности и глубоким чувством патриотизма, со временем займут ключевые позиции в государственном управлении и сумеют сохранить Россию как прекрасную, богатую и цветущую страну для будущих поколений российских граждан.

Библиографические ссылки:

1. Сайт ECONET включи сознание.— [Электронный ресурс] — URL: <https://econet.ru/articles/105202-kulturnyy-kod-obyazatelno-k-prochteniyu>, (Дата обращения: 23.01.2020).
2. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс] — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391/page/1>, (Дата обращения: 23.01.2020).
3. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Там же.
4. Официальный сайт Пансиона воспитанниц МО РФ [Электронный ресурс] — URL: <http://pansion-mil.ru/about>, (Дата обращения: 23.01.2020).
5. Официальный сайт Пансиона воспитанниц МО РФ. Там же.
6. Сайт Филиала Пансиона [Электронный ресурс] — URL: <http://pansion.spb.ru/life>, (Дата обращения: 23.01.2020).
7. Сухомлинский В. А., Письма к сыну.— [Электронный ресурс] — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=84571&p=12>, (Дата обращения: 23.01.2020).

А. Н. Фанталов
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования
Санкт-Петербург
fantalov@mail.ru

М. А. Малязина
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург

СЕН-СИР И СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ — ПЕРВЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДЛЯ ЖЕНЩИН ВО ФРАНЦИИ И РОССИИ

В статье рассматриваются особенности создания и функционирования Смольного института благородных девиц. Проводится параллель с первым светским учреждением, занимающимся женским образованием — Королевским Институтом Святого Людовика. Также отмечаются сходства и различия между данными французским и российским учебными заведениями.

Ключевые слова: Сен-сир, Смольный институт, образование женщин, И. И. Бецкой, мадам де Ментенон.

Многие авторы, занимающиеся проблематикой российского образования в XVIII веке, закономерно уделяют внимание изучению Смольного института благородных девиц в Санкт-Петербурге. Это было первое образовательное заведение для женщин в России. В нашей статье мы хотим попробовать рассмотреть причины создания Смольного института, а также некоторые особенности его педагогических и дидактических методов [1]. Говоря о причинах и особенностях создания данного учебного заведения, целесообразно сравнить Смольный институт благородных девиц и его французский аналог институт Сен-Сир (названный так по имени места, где он был расположен).

Сен-Сир нашел художественное отображение в фильме «Дочери короля» (2000 г), режиссера Патрисии Мазюи. Сен-Сир — а точнее, Королевский Институт Святого Людовика был основан в 1684 году попечениями второй супруги короля Людовика XIV, мадам де Ментенон (Франсуаза д'Обинье). В него были зачислены 250 благородных девиц, сирот или дочерей бедных дворян.

Воспитанницы были распределены на четыре класса, которые по цвету носимых лент именовались «красным» (7–10 лет), «зелёным» (11–14 лет), «жёлтым» (15–16 лет) и «голубым» (17–20 лет). По окончании данного учебного заведения девушкам выплачивали единовременную пенсию (пособие).

Несмотря на артикулированную религиозность мадам де Ментенон и контроль за женским образованием во Франции того времени со стороны католической церкви, вторая супруга короля Людовика XIV ввела в программу многие светские мотивы. В частности, воспитанницы принимали участие в постановках написанных как раз для этой цели пьесах великого французского драматурга того времени Жана Расина — «Эсфирь» и «Аталия».

Различные аспекты деятельности Королевского Института Святого Людовика важны для нас потому, что именно по его образцу российская императрица Екатерина II создала Смольный институт [2]. Создание Сен-Сирского института часто считается собственным желанием мадам де Ментенон, которая в свое время не смогла вовремя получить должного образования, и, таким образом, хотела помочь таким же девушкам, какой была она в свое время.

В основе создания Смольного института благородных девиц лежит другая причина. Он возник на восемьдесят лет позднее своего прототипа — в век Просвещения, когда происходили масштабные изменения в различных сферах жизни стран Европы, и Екатерина II решила внести изменения также в систему женского образования России. Поскольку, несмотря на истекший период, появление женских учебных заведений не носило массового характера, то пришлось взять за образец Сен-Сир, как наиболее масштабный и удачный вариант подобного типа.

В создании данного учебного заведения, помимо Екатерины II, огромную роль сыграл один из ее ближайших сподвижников Иван Иванович Бецкой. По мысли Бецкого, в Петербурге и было открыто «воспитательное общество благородных девиц» (впоследствии Смольный институт благородных девиц), вверенное его главному попечению и руководству [3]. Интересно отметить, что первой «директрисой» (административно-хозяйственная должность) была назначена княгиня А. Долгорукова, но она не справилась с руководством, как говорили: «из-за своей гордыни и кичливости». Ее заме-

нили на выпускницу Сен-Сира по имени София де Лафон, которая управляла Смольным институтом на протяжении 30 лет.

Откуда же появилась София де Лафон? И.И. Бецкой встретил ее в Париже в русском посольстве, ей были нужны деньги, чтобы вернуться в Санкт-Петербург. И.И. Бецкой после того, как навел о ней справки, предложил работу в Смольном институте, сначала на должности директрисы, а затем — главной начальницей (под кураторством Бецкого, разумеется).

София де Лафон имела непростую судьбу. Ее семья переехала в Россию после религиозных гонений (она принадлежала к протестантской конфессии). Родители, занимающиеся виноделием, открыли первую в Санкт-Петербурге гостиницу. София вышла замуж в 15 лет за генерала (урожденного француза). Замужество оказалось несчастливым: муж настаивал на том, чтобы жена приняла католичество, рассчитывая на наследство французских родственников. Затем начались и другие бытовые неприятности, в итоге София повезла мужа на лечение в Швейцарию, где, потратив все средства, осталась вдовой с двумя дочерьми на руках. Вот в такой ситуации она и встретила И.И. Бецкого [4].

Безусловно, при выборе данной кандидатуры решающую роль сыграло глубокое знание де Лафон методов организации обучения и воспитания в Королевском Институте Святого Людовика. Таким образом, мы можем видеть определенную преемственность между французским женским учебным заведением и его русским аналогом.

По аналогии с Сен-Сиром, обучаемые в Смольном делились на четыре «возраста». «Самые младшие девочки 6–9 лет носили платья коричневого (кофейного) цвета, за что их называли «кофульки», или «кофушки»... Кофульки учились Закону Божьему, русскому и французским языкам, арифметике, рисованию, танцам, музыке, рукоделию. Во «втором возрасте» (с 9 до 12 лет) на них надевали голубые платья, а в программу добавляли основы истории и географии. В «третьем возрасте» (12–15 лет) платья становились серыми. Особое внимание в этот период уделялось «чтению исторических и нравоучительных книг». Девушки слушали также курс «опытной физики».

И наконец, в «четвертом возрасте» (от 15 до 18 лет) облаченные в белые платья девушки проходили вместе с обычными науками курс домоводства, который включал в себя умения выбирать и заказывать

продукты... Кроме того, старшие девочки должны были давать уроки в младших классах, чтобы, «будучи матерями, обучать детей своих и в собственном своем воспитании найти себе великое вспоможение» [4].

Следует отметить, что участие в театральных постановках воспитанниц Сен-Сира продлилась недолго, так как высокородная основательница Сен-Сира не одобрила любовные сцены, которые изображали ее воспитанницы, опасаясь за их нравственность. Следствием этого стало ужесточение порядков, отчасти уподобившихся монастырским. Екатерина II тоже беспокоилась о нравственном состоянии воспитанниц Смольного института. За советом по данному вопросу она обратилась к знаменитому французскому просветителю и философу Ф. Вольтеру, с которым вела обширную переписку. Вольтер порекомендовал императрице цензурировать фривольные места в драматургических произведениях, которые ставились воспитанницами Смольного института, дабы не тревожить юные сердца.

Постановки продолжились, ибо за истекшее столетие представления о нравственности и характере женского воспитания претерпели значительные изменения.

Задача, которую ставили перед собой организаторы Королевского Института Святого Людовика, стояла следующим образом: улучшить уровень женского образования во Франции среди представительниц дворянского сословия.

Идеи Екатерины II носили более обширный характер: путем гуманного и рационального воспитания и образования представителей молодого поколения повысить культурный уровень своих российских подданных, что позволило бы поднять общий уровень организации всего социума. То есть, по существу, императрица занималась тем, что сейчас предпочитают называть словом «социальное моделирование».

Для этого необходимо было создать и ввести в воспитательно-образовательную систему Российской империи и образование женщин [5].

Однако, как это часто бывает в истории, столь глобальная цель осталась по большей части нереализованной. В частности, для воплощения идей императрицы, выпускницам Смольного института следовало разъезжаться по всей стране, выходя замуж за представителей высших и средних слоев провинциальных элит Российской

империи и заниматься там задуманным императрицей и ее советниками «культуртрегерством». Вместо этого, они старались оставаться в Санкт-Петербурге, входя в придворный столичный круг после окончания учебы.

Тем не менее, значение Смольного института в Российской культуре было весьма велико, можно говорить о том, что он был своего рода «экспериментальной площадкой» в сфере женского образования. Он просуществовал в России до 1919 года, после чего переехал в Сербию.

Таблица 1. Сравнительная характеристика Сен-Сира и Смольного института

Название учебного заведения	Королевский институт Святого Людовика (Сен-Сир)	Смольный институт благородных девиц
Страна	Королевство Франция	Российская империя
Месторасположение	поселок Сен-Сир (в окрестностях Парижа)	Санкт-Петербург
Дата основания	1684 год	1764 год
Основатель	мадам де Ментенон (морганатическая супруга короля Людовика XIV)	Екатерина II (императрица России)
Происхождение воспитанниц	Девушки дворянского сословия	Девушки дворянского, и, позднее, также мещанского сословий
Деление на классы	1 класс (7–10 лет) 2 класс (11–14 лет) 3 класс (15–16 лет) 4 класс (17–20 лет)	1 класс (6–9 лет) 2 класс (9–12 лет) 3 класс (12–15 лет) 4 класс (15–18 лет)
Цветовая символика возрастов	цвет лент 1 класс — красные 2 класс — зеленые 3 класс — желтые 4 класс — голубые	цвет платья 1 класс — кофейные 2 класс — темно-синие 3 класс — голубой 4 класс — белый
Участие в театральных постановках	да	да
Образование	носило светско-духовный характер	носило светский характер
Закрытие	16 августа 1792 года	летом 1919 года институт покинул Россию и продолжал работать в Сербии

Итак, на основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Королевский институт Святого Людовика (Сен-Сир) и Смольный институт благородных девиц имели немало общих черт: в них обучались, прежде всего, представительницы дворянского сословия; воспитание носило светский характер, включавшее участие в театральных постановках; воспитанниц делили на классы, в качестве эмблематики использовались цветовые характеристики;

2. Различия заключались в причинах и времени образования данных учебных заведений. Сен-Сир возник в семнадцатом столетии, в период Классицизма, с далеко не изжитой еще религиозностью в обществе. Он был заключен в торжественные формы культуры «большого стиля» эпохи Людовика XIV (отсюда и классицистический репертуар институтских театральных постановок).

Смольный институт образовался на восемьдесят лет позднее, в эпоху Просвещения, с ее критикой «Старого порядка». «Властители дум» говорили о «новом человеке», о переустройстве общества на рациональных началах. Поэтому, в ряде аспектов, Смольный институт являет собой зрелище, более созвучное нашему времени.

Библиографические ссылки:

1. Фанталов А. Н., Малязина М. А. Исторические особенности развития высшего образования в Санкт-Петербурге в XVIII веке / Современные направления развития вузовского образования. Коллективная монография / Под ред. А.Ю.Нагорновой, Т.Б. Михеева. Ульяновск: изд-во Зебра, 2019. — С. 151–161.
2. Фанталов А. Н., Малязина М. А. Субъекты преобразований в сфере образования в Санкт-Петербурге в XVIII веке // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — Шадринск: Изд-во Шадринский государственный педагогический университет. 2019. № 3 (43). — С. 156–160.
3. Фанталов А. Н., Малязина М. А. Номо повус и деятельность И.И. Бецкого на ниве российского Просвещения // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — Шадринск: Изд-во Шадринский государственный педагогический университет. 2019. № 3 (43). — С. 161–166.

4. Первушина Е. В. Петербургские женщины XVIII века. Смоленски [Электронный ресурс].— URL: <https://history.wikireading.ru/182569>, (Дата обращения: 09.01.2020).
5. Колпачёва О. Ю., Каневская Ж. О., Авдеева Л. Н., Ширванян А. Э. Начало государственного этапа женского образования в России // KANT.— Ставрополь: Ставролит. 2017. № 2 (23).— С. 32–35.

В. Л. Тузова

Академия постдипломного педагогического образования

Санкт-Петербург

vera_tuzova@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА

Современному человеку необходимо уметь находить способы взаимодействия с миром, с окружающими людьми, развиваться, строить свою жизнь и нести ответственность за принятые решения — то есть быть субъектом. В жизнедеятельности субъект проявляет себя в разных ролях: как деятель, творец, воспитатель. Субъектное становление происходит в социально значимой деятельности, в благоприятной творческой среде и атмосфере эмоциональной стабильности, которая создаётся определённым уровнем отношений между людьми.

Ключевые слова: субъектное становление, социально значимая деятельность, творчество, забота, сотрудничество.

Современная философская антропология характеризует человека как существо деятельное, свободное, незавершенное, открытое миру и его перспективам, наделенное способностью к творчеству, то есть к изменению окружающего мира и себя в нем [1, с. 16–31]. Поскольку идея интегративного антрополого-педагогического знания, познания человека в его целостности, предполагает «осознание многокачественности человека» (Л. А. Липская), то и характеристику субъектности человека можно представить как целостный образ субъекта, который в жизнедеятельности проявляет себя в разных ролях: как деятель, творец, воспитатель, который умеет на нравственной основе делать жизненный выбор, решать жизненные проблемы в активной деятельности; готов строить диалоговое

равноправное общение, свободное межсубъектное взаимодействие с окружающими людьми; способен на рефлексивное обращение к самому себе, имеет потребность и способность к саморазвитию, самовоспитанию.

В отечественной и зарубежной литературе существуют различные мнения относительно личностных качеств, присущих субъекту (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, М.М. Батищев, Г.С. Бахтин, Н.М. Борытко, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, О.С. Газман, И.А. Колесникова, В.Д. Петровский, В. Франкл, Э. Фромм, В.Э. Чудновский и др.). Определим качества, которые характеризуют человека как деятеля, субъекта взаимодействия и воспитания:

- оптимистическое отношение к жизни, как возможность встать над ходом жизни и даже переломить его (К.А. Абульханова-Славская);
- трудолюбие, аккуратность, организованность, умение и способность осуществлять разные виды деятельности или действий; владение структурой деятельности (И.А. Колесникова);
- ответственность за всех других людей и за свои поступки по отношению к ним, за всё сделанное и не сделанное (С.Л. Рубинштейн);
- умение формировать и высказывать свою критическую оценку (В.А. Метаева);
- способность к рефлексии, высшей формой проявления которой становится превращение жизнедеятельности в предмет творческого преобразования (В.Н. Сагатовский);
- свобода как основа субъектности: «Субъект — прежде всего свободный человек» (А.В. Брушлинский);
- субъектность, как способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров).

Показывая человека в движении, в постоянном преобразовании себя, в самообразовании (создании собственного образа), педагогическая антропология разрабатывает практические пути к работе с человеком в его целостности [2, с. 79]. Педагогическая деятельность рассматривается как деятельность по созданию условий саморазви-

тия и самовоспитания человека, поиска возможностей свободного и творческого действия человека, обеспечения для него пространства выбора. Человек предстаёт как предмет не только воспитания и самовоспитания, но и становления и самоосуществления, развития и саморазвития в многогранных проявлениях его бытия [3, с. 24]. В связи с этим, предметом педагогики, по мнению О.Г. Прикота, становятся не процессы обучения, воспитания и развития, как было принято в педагогической научной традиции, а жизнедеятельность человека, включенного в эти процессы [4, с. 32].

Какой должна быть жизнедеятельность человека, способствующая его субъектному становлению? Говоря об организации жизнедеятельности, В.Н.Мясищев отмечал необходимость создания благоприятной психологической атмосферы. Такую атмосферу И.Д. Демакова определяет как атмосферу эмоциональной стабильности, отмечая её как фактор, стимулирующий процесс личностного развития. Это замечание отсылает нас к исследованиям Н. Роджерс, которая, разбирая условия творческого совершенствования, отмечала, что большинство людей ощущает прилив творческих сил тогда, когда находятся в благоприятной среде [5, с. 64–73]. Мы считаем, что благоприятная психологическая среда и атмосфера эмоциональной стабильности создаётся определённым уровнем отношений, существующим между людьми.

Важными условиями являются возможность выбора, отсутствие оценочности, социально-значимая деятельность (В.А. Хорош). Значение социально — значимой деятельности — в реализации потребности человека быть продуктивным, признанным через социально значимый продукт. Подчеркивая значение коллективной общественно полезной деятельности, А.А. Люблинская отмечала, что отдавая свои силы и труд развитию общества, улучшению его жизни, человек сам растёт и совершенствуется, «формируется как неповторимая индивидуальность» [6, с. 203].

Ещё одним важным условием является творчество. Так, И.С. Кон отмечает значение творческого стиля жизнедеятельности, который «становится не просто насущной общественной потребностью, но и неотъемлемым требованием образа жизни». Такой творческий подход не может сформироваться без активного участия самой личности, без самовоспитания [7, с. 155].

В творческой жизнедеятельности развитие человека предстает как процесс непрерывного прогрессивного развертывания социального качества, субъектное становление определяется как многолинейная связь лично значащих событий [8, с. 46]. Для воспитанников и воспитателей важно «пространство событийного взаимодействия» (И. П. Иванов), где значащими событиями будут дела, направленные, по замечанию И. П. Иванова «на пользу и радость окружающим людям и себе, как товарищу друг друга».

Творческая жизнедеятельность коллектива, сотрудничество ребят и взрослых приводит к появлению социально значимых событий. Так в коллективе «Светлячок» возникли социально значимый проект «Тетрадь творческого развития» для ребят-дошкольников, игровое пространство «Любимая книга детства», краеведческие интеллектуальные игры «Таврический сад», «Писатели Литейной части». Каждое социально значимое событие тщательно планировалось и готовилось. Это был серьёзный интеллектуальный эмоционально насыщенный процесс. Ребята собирали и обсуждали книги, готовили творческие развивающие задания.

Забываясь о развитии дошкольников, учащихся младших классов, четвероклассники менялись сами — они чувствовали свою ответственность в общем событии. На общих сборах подводились итоги проведенных проектов, интеллектуальных игр, когда ребята рассказывали о своих чувствах. Они отмечали «радость на душе», «чувство законченного дела», были счастливы, что «теперь дети будут познавать новое, учиться, лучше успевать в школе».

Анкетирование, проведенное среди четвероклассников школы, показало, что ребята, которые участвовали в социально значимой деятельности, увидели в себе развитие таких качеств, как доброжелательность, заботливость, собранность, организованность, активность, ответственность, трудолюбие, справедливость.

Родители также отмечали субъектные изменения в собственных детях: «стала более самостоятельной и раскованной», «стала общительной, активной и более самостоятельной», «стала уверенной в себе, самостоятельной», «стал активным, общительным», «стал более ответственным, организованным, собранным», «стал активнее, добрее, общительнее».

Важным показателем значимости социальных проектов кол-

лектива, доброжелательной атмосферы, отношений творческого содружества стали высказывания детей об изменении отношений с родителями: «родители стали более добрые, больше уделяют мне внимания», «мама стала более общительной», «мои родители стали работать для детей», «стали меня понимать больше». Также показательны высказывания родителей об изменениях, замеченных в самих себе: «стала терпеливей», «более общительной», «взрослела вместе с ребёнком», «стала спокойней», «стала более уверенной», «мы с дочерью стали понимать друг друга».

Выпускники школы, отвечая на вопрос «Что из начальной школы вам больше всего запомнилось и помогает в жизни?», отмечали: «Было очень весело и познавательно учиться», «Запомнились спектакли и постановки», «На мою жизнь повлиял накопленный в начальной школе опыт, полученный в коллективе и отношения внутри него», «... выделить что-то конкретное просто невозможно. Скорее это совокупность всех знаний и культурного базиса, то огромное количество музеев, выставок, конкурсов, театральных постановок! Это — помощь детям, пострадавшим от землетрясения», «Я до сих пор вспоминаю ту любовь и заботу, с которой Вы к нам относились», «...поездки, разные дела, сплывающие коллектив. Это помогает в жизни общаться с новыми людьми, стремиться к новым знаниям, впечатлениям, получению информации», «Очень помогает умение общаться», «Я думаю, что главное — это умение радоваться жизни» [9, с. 118–122].

Библиографические ссылки:

1. Сергейчик Е.М. Основные идеи философской антропологии. // Гуманитарная культура учителя: Сборник статей /Сост. Н.И. Элиасберг; под ред. В.Г. Воронцовой. — СПб. СПбГУПМ. 2002. — С. 16–31.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. — СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2001. — 288 с.
3. Липская Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования //Педагогика. 2006. № 2. — С. 23–28.
4. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. — СПб.: Изд-во

- ТВПинк. 1998. — 163с.
5. Роджерс Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. — 2007. № 6. — С. 64–73.
 6. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. — М. Просвещение. 1977. — 224с.
 7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. — М. Политиздат. 1984. — 335с.
 8. Иванов С.П. Ребенок как субъект жизни в пространстве образования современного мира. // Мир психологии. 2002. № 1. — С. 46–55.
 9. Тузова В.Л. Творческая жизнедеятельность детей и родителей как основа достижения воспитательных результатов // Современное воспитание: задачи, проблемы, перспективы развития: материалы Межрегиональной научно-практической конференции 29 марта 2016 г./Науч. ред. О.В. Ковальчук, А.Е. Маррон. — СПб. ЛОИРО. 2016. — С. 118–122.

Ю. Г. Осиева

Российский педагогический университет

им. А.И. Герцена,

г. Санкт-Петербург

ossieva@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Статья раскрывает содержание, формы и пути сотрудничества школы с учреждениями культуры. Социальное партнерство школы с домами культуры, библиотеками, музеями, досуговыми центрами и пр. организациями обладает большим потенциалом для художественного образования младших школьников. Партнерские отношения такого рода позволяют реализовать различные формы взаимодействия: экскурсии, просветительские беседы, мастер-классы, конкурсы, выставки, праздники. Результатом сотрудничества являются развитие творческих способностей детей, формирование у них эстетического вкуса, расширение социального опыта учащихся.

Ключевые слова: социальное партнерство, начальная школа, художественное образование, социализация, принципы социального партнерства.

В Федеральном законе «Об образовании», Конституции РФ, ФГОС содержится требование выстроить отношения социального партнерства государства и местного сообщества в целях поддержки и развития образования. Под социальным партнерством понимают взаимодействие представителей различных социальных групп, результатом которого являются позитивные изменения в деятельности всех участников партнерства. В результате социального партнерства в образовании вырабатываются и реализуются программы, интеллектуальные продукты для обучения и воспитания детей.

В современных исследованиях, посвященных проблеме социального взаимодействия, принято рассматривать следующие принципы партнерства:

1. Взаимная выгода участников соглашения.
2. Добровольное признание участников общественных отношений социальными партнерами и принятие ими взаимных обязательств.
3. Обоюдная ответственность за результат деятельности.
4. Равноправие участников в выборе путей и средств реализации общих целей.
5. Свобода обсуждения общих вопросов.
6. Взаимное уважение и доверие [1, 2].

Школа расширяет сотрудничество с различными учреждениями и становится открытой системой. Социальное партнерство школы с субъектами государственного и местного значения направлено на решение важных педагогических задач, таких как социализация учащихся, сохранение их здоровья, вовлечение детей в различные виды массового спорта, формирование здорового образа жизни и развитие творческих способностей детей.

Чаще всего в роли социальных партнеров образовательных учреждений выступают родители учащихся. Это самое заинтересованное в результатах обучения и воспитания сообщество, которое традиционно привлекается школой к сотрудничеству. [3] Безусловно, есть целый ряд проблем во взаимодействии с родителями, но обе стороны активно стремятся найти приемлемые и адекватные формы сотрудничества, поэтому эти отношения в той или иной мере постоянно совершенствуются.

Однако только такого социального партнерства современной

школе недостаточно. Так, в настоящее время на пути реализации идеи «школы полного дня» образовательное учреждение вынуждено организовывать не только учебную, но и внеурочную деятельность (как правило, в начальной школе длительностью с 8.30 до 15–16 часов). Однако большинство школ не располагает достаточными ресурсами для организации полноценного времяпрепровождения ребенка в течение семи — восьми часов: ни материальными, ни кадровыми. Во-первых, для правильного роста и развития детей требуется достаточная двигательная активность — это особенно важно для младших школьников. Однако в школах нет нужного количества специально оборудованных рекреационных помещений. В лучшем случае дети после основных уроков могут потренироваться в спортивном зале, в худшем — остаются в том же учебном кабинете. Так вынужденная гиподинамия становится острейшей проблемой современного образования. Во-вторых, внеурочные занятия, как правило, ведут те же учителя. Очевидно, что после основной учебной нагрузки учитель нуждается в отдыхе, а не во «второй смене», которой по сути для учителя и является «внеурочная деятельность». При этом не следует забывать и о том, что руководитель музыкальной или театральной студии, спортивной секции, кружка рисования — это принципиально другая профессия. И другой уровень общения с ребенком — более демократичный, неофициальный, имеющий специфические цели.

В этом плане решению проблемы организации внеурочной деятельности способствовало бы социальное партнерство с учреждениями культуры, которые могли бы заполнить (хотя бы частично) сегмент внеурочной деятельности. Подобное сотрудничество выгодно и для учреждений культуры. Ведь загруженность детей в школе вызвала отток потенциальных кружковцев и читателей. Став социальным партнером образовательных учреждений, дома культуры, библиотеки и досуговые центры не только вернули бы себе детскую аудиторию, но обеспечили бы занятость своих педагогов. Конечно, школы всегда сотрудничали с учреждениями культуры. Но в отличие от традиционных форм сотрудничества социальное партнерство дает наибольший эффект, так как предполагает более полное, заинтересованное и долгосрочное включение в решение социально-образовательных проблем.

В целом сотрудничество с учреждениями культуры способствует решению целого комплекса социально-педагогических задач и может быть рассмотрено как средство художественного образования учащихся [4]. В частности социальное партнерство школы с домами культуры, библиотеками, музеями, досуговыми центрами обладает большим потенциалом для художественного образования младших школьников. Именно здесь могут быть организованы встречи детей с профессиональными художниками и искусствоведами, проведены уроки творчества и выставки юных художников. При такой организации взаимодействия учреждения культуры получают мотивированную, заинтересованную аудиторию не только в настоящем, но и в будущем. Учащиеся с готовностью поддержат любую инициативу деятелей культуры: участие в конкурсе рисунков, интерактивную экскурсию, знакомство с пленэрной живописью. Кроме того, само посещение музея, дома культуры уже воспринимается учащимися как значимое событие, приобщающее их к необычному и яркому миру искусства. Среда, отличная от школьной, дисциплинирующей и регламентированной, располагает к пробуждению глубоких эмоциональных переживаний, раскрытию творческих способностей детей. Неформальное общение и психологически комфортная атмосфера праздника или мастер-класса создает положительный социальный опыт и способствует вовлечению детей в эстетическое восприятие мира и творчество. В этих условиях процесс художественного образования становится неотъемлемой частью личностного роста ребенка.

Основными задачами социального партнерства школы с учреждениями культуры являются:

- 1) присвоение обучающимися художественной культуры своего региона, своей страны, что особенно важно для воспитания петербуржцев;
- 2) развитие личности ребенка;
- 3) развитие творческих способностей детей;
- 4) формирование эстетического вкуса;
- 5) расширение социального опыта;
- 5) социализация школьников.

Партнерские отношения такого рода реализовываются через различные формы взаимодействия: экскурсии, просветительские беседы, мастер-классы, конкурсы, выставки, праздники. На примере

опыта социального партнерства школ Невского района и учреждений культуры (ДК «Рыбацкий», КЦ «Троицкий», библиотеки № 6 Невского района) можно выявить наиболее эффективные из них, направленные на развитие творческих способностей и формирование эстетического вкуса младших школьников:

- 1) **Мастер-классы по изобразительной деятельности.** Как правило, мастер-классы включают элементы просветительской беседы, кратко знакомящей детей с художественным феноменом, и непосредственно самостоятельное творчество под руководством художника. Мастер-классы «Зима на ладошке», «Зимний город», «Пленэрная живопись», «Рисую весну» пробуждают желание больше узнать об изобразительном искусстве, формируют эстетический вкус.
- 2) **Выставки и конкурсы творческих работ** «Рождества волшебные мгновения», «Под счастливой звездой», «Развеселая масленица» раскрывают творческий потенциал ребенка и развивают дух соревновательности. Кроме того, тематические выставки, посвященные какому-либо событию, художественному явлению, побуждают больше узнать об искусстве. Следует отметить, что наряду с традиционными, могут быть организованы виртуальные выставки детских работ, что, бесспорно, обеспечит им более широкую зрительскую аудиторию.
- 3) **Творческие мастерские** «Академия добрых дел», «Новогодние игрушки», «Добрые поделки». Такие мастерские объединяют детей и родителей при подготовке к празднику, благотворительной акции. Здесь не только занимаются декоративно-прикладным творчеством, но и обращаются и социальным и нравственным проблемам. Например, мастерская «Чистая планета» показывает, как можно использовать вторсырье в декоративно-прикладном творчестве, что способствует формированию экологического сознания учащихся.

Разнообразие форм реализации социального партнерства школы с учреждениями культуры обогащает образовательную среду района, города, создает благоприятные условия для художественного образования учащихся, вовлекая их в творческую деятельность, способствуя их личностному росту и развитию эстетического вкуса.

Библиографические ссылки:

1. Осипов А.М., Карстанье П. Социальное партнерство в образовании: ориентиры научного анализа//Образование и общество, 2008.— С. 108–115.
2. Киселев В.Н. Российская модель социального партнерства (теоретико-концептуальный аспект).— М.: АТИСО, 2008.— 259 с.
3. Котова С.А. Смена парадигмы во взаимодействии школы и семьи в новой школе//Герценовские чтения: начальное образование. Т. 3. Вып. 2. Реализация стандартов в начальном образовании.— СПб.: изд-во ВВМ, 2012.— С. 18–24.
4. Барышева Т.А., Котова С.А. Личностносозидающая роль художественного образования // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. Т. 1. Вып. 1.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2015.— С. 3–10.

Котова С.А.

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
sa-kotova@yandex.ru*

Броновицкая Ю.С.

*Дом-интернат для детей с отклонениями
в умственном развитии № 4
Санкт-Петербург*

ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме художественного образования детей с интеллектуальной инвалидностью. На основании опроса педагогов-воспитателей показано, что дети с интеллектуальными нарушениями проявляют интерес к художественным произведениям. Исследователи выявили формы проявления интереса детей, воспитанников Дома-интерната к произведениям живописи, определили условия формирования у них художественно-познавательных потребностей. В статье описаны также проблемы, испытываемыми педагогами в работе по художественному образованию таких детей. Авторами показаны конкретные пути повышения компетент-

ности педагогов в области методики художественного образования детей с интеллектуальной инвалидностью.

Ключевые слова: художественное образование детей, интеллектуальная инвалидность, умственная отсталость, формирование художественного интереса, повышение квалификации воспитателей.

В раннем детском возрасте происходит становление личности ребенка, развиваются его волевые, эмоциональные и интеллектуальные качества, происходит закладывание основ формирующейся личности. И от того, насколько целенаправленно педагог-воспитатель ведет педагогическую работу, какими средствами и способами пользуется, воспитывая и развивая ребенка, будет зависеть дальнейшая жизнь маленького человека. Повседневная работа с детьми, понимание их особенностей, интересов, предпочтений, умение создать основу для новых творческих открытий — в этом и состоит основная миссия педагога в развитии ребенка.

Известно, что педагогическое воздействие эффективно тогда, когда педагог умеет в определенной ситуации вычленив из всего многообразия методов и приёмов самые рациональные, подходящие конкретному ребёнку. Эффективность педагогического воздействия определяется тем насколько полно педагог понимает и учитывает индивидуальные психологические и интеллектуальные особенности воспитанника. Особенно это важно при работе с детьми с интеллектуальной инвалидностью. Интеллектуальная (умственная) инвалидность или умственная отсталость также известна как олигофрения [1]. Рассматриваемые нами дети — это дети с нарушением умственного развития со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы и других высших психических функций, находящиеся на воспитании в Доме-интернате. У них в разной степени нарушены все познавательные процессы: память, мышление, ощущения, восприятие, воображение, внимание, речь. Американская ассоциация по вопросам затруднений развития и интеллектуальных затруднений (AAIDD) даёт следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость характеризуется значительными ограничениями как в интеллектуальной деятельности, так и в адаптивном поведении, охватывающими адаптивные, социальные и повседневные практические навыки и формирующимися в возрасте до 18 лет». К такому

ребенку необходимо подходить индивидуально, так как каждый — особенный [2, 3, 4].

Исследования на детях с выраженной формой умственной отсталости показали, что даже самых тяжелых можно обучать, главное создать соответствующую образовательную среду, выбрать необходимые образовательные средства и методы воздействия. При продуманной и постоянной специализированной поддержке качество жизни таких детей существенно улучшается. Еще Л.С. Выготский отмечал, что раннее начало коррекционно-образовательной работы с умственно отсталым ребенком позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения в развитии. Он видел цель коррекционной работы во всестороннем развитии аномального ребенка как обычного. Л.С. Выготский считал, что развивать детей с умственной отсталостью можно создавая новые культурные орудия, пользование которыми приобщит ребенка к культуре [5, с. 50].

Образовательная работа с таким ребенком должна осуществляться комплексно, строится на основе углубленной диагностической деятельности, выявления и изучения проблем и отклонений в развитии ребёнка. Говоря о построении развивающего обучения в «зоне ближайшего развития», Л.С. Выготский подчеркивал значимость удовлетворения познавательных потребностей и развитие сферы интересов ребенка. Коррекционно-педагогическое воздействие также должно быть направлено на расширение представлений об окружающем мире и о себе, формирование кругозора, социально значимых навыков, знаний и умений. Важным условием здесь выступает художественное образование, имеющее огромную побуждающую силу и значительные ресурсы воздействия на эмоциональную сферу ребенка. «Существо, которое является вполне приспособленным к окружающему миру, такое существо не могло бы ничего желать, ни к чему стремиться и, конечно, ничего не могло бы творить. Поэтому в основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления или желания» [6, с. 23–24].

Несмотря на изобилие различных методов ознакомления детей с искусством, до настоящего времени практически отсутствуют разработки для работы с детьми с выраженной умственной отсталостью [7]. В связи с этим обстоятельством считаем, что необходимо более

точно определить корни проблемы и выявить потребности и возможности как детей с выраженной умственной отсталостью, так и педагогов в этом направлении.

С этой целью в 2019 году нами было проведено исследование на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания Дома-интерната для детей с отклонениями в умственном развитии № 4, г. Павловска, Санкт-Петербург, нами был проведен опрос 8 педагогов, работающих с детьми с интеллектуальной инвалидностью.

Для реализации цели исследования были составлены 2 закрытые, градуированные анкеты. При составлении анкеты **«Опрос воспитателей об уровне оснащенности и подготовленности к работе с детьми с УО при ознакомлении их с произведениями живописи»** были поставлены следующие задачи:

- выявление форм целенаправленной воспитательной работы в области художественного образования с детьми с интеллектуальной инвалидностью;
- изучение условий работы педагога по формированию интереса к изобразительной деятельности у детей с интеллектуальной инвалидностью;
- изучение готовности воспитателей к обучению детей с умственной отсталостью элементам изобразительной деятельности;
- изучение образовательной среды детей с интеллектуальной инвалидностью и наличия условий, направленных на активизацию интереса у детей к данному виду деятельности.

В результате проведенного исследования было выявлено, что все опрошенные педагоги признают важность работы по знакомству воспитанников с произведениями искусства.

На вопрос «Используют ли педагоги в своей работе репродукции картин различных художников?» мнения разделились: 60 % респондентов ответили, что реализуют эту работу согласно годовому плану, а 40 %, что проводят от случая к случаю по мере возможности. Эти данные говорят о том, что педагоги реализуют задачи художественного образования формально, ограничиваясь в своих действиях прописанным планом мероприятий или спонтанно возникающим желанием.

Педагоги отметили, что в работе обращаются к использованию репродукций картин художников, но не чаще 1–2 раза в месяц. Вопрос о проявлении интереса детьми к предлагаемым им картинам выявил наличие интереса практически у всех детей — 99 %. 60 % педагогов при этом отмечают, что их воспитанники регулярно проявляют интерес к восприятию картин, а 40 % подчеркивают, что готовность к контакту с художественным произведением существенно зависит от настроения ребенка и не всегда возможна. Эта оценка говорит о наличии у детей с интеллектуальной инвалидностью зачатков художественно-познавательного интереса, который при этом нестабилен и его возникновение невозможно предугадать и сложно планировать.

Следующий вопрос был призван выяснить, нужно ли, по мнению педагогов, увеличивать количество занятий с показом репродукций картин детям. 75 % считает, что нужно увеличить количество показов художественных произведений и лишь 25 % (2 воспитателя) посчитали вполне достаточным того, что запланировано в годовом плане работы.

Также было выявлено, что у всех воспитателей присутствует потребность в повышении квалификации в вопросах методики работы по знакомству детей с умственной отсталостью с произведениями искусства. В связи с этим нами были предложены несколько тем по повышению профессиональной компетенции на выбор из следующего перечня:

- нетрадиционные способы рисования (губка, трафареты, нить, мелки, пальчиковые краски...);
- ознакомление детей с художественными произведениями (возможные варианты репродукций);
- развитие цветовосприятия детей в онтогенезе;
- музыкальное сопровождение художественной деятельности детей и пр.).

В ходе опроса все педагоги были единодушны, сообщив о том, что хотели бы изучить все предложенные темы. Что говорит о существенной потребности педагогов в повышении компетентности в данной методической области.

Таким образом, подводя итог первого исследования, мы делаем выводы о наличии стойкого интереса к произведениям живописи

у детей и потребности проводить занятия и повышать свой профессиональный уровень в этой области у педагогов!

Ко второй анкете «*Опрос воспитателей на выявление проявлений у детей интереса к художественным произведениям*» нами ставились следующие задачи:

- выявить уровень интереса к изобразительной деятельности у детей.
- выявить наличие или отсутствие опыта художественной деятельности у детей с умственной отсталостью.
- выявить запросы педагогов на предмет повышения квалификации в вопросах организации и проведения художественной деятельности с детьми с умственной отсталостью.

Первый вопрос о том, ведут ли педагоги наблюдения за детьми во время их повседневной жизни на предмет интереса к окружающему, все педагоги подчеркнули, что наблюдают наличие интереса. На вопрос, проводил ли педагог целенаправленные наблюдения за эмоциональной реакцией воспитанников на живописные произведения, все педагоги ответили утвердительно. Мы решили уточнить характер реакций детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1. Диапазон реакций детей с интеллектуальной инвалидностью на произведения живописи по оценкам педагогов, в абсол. данных и%.

Реакция воспитанника	Ребенок (кто-либо из детей) непродолжительно фиксировал взгляд на картине	Ребенок просит (каким-либо образом) показывать ему репродукцию дольше или ещё раз	Ребенок (кто-либо из детей) использует указующий жест (по отношению к картине)	Ребенок продолжительно рассматривает картину
Всего	2–25 %	7–87,5 %	1–12,5 %	1–12,5 %

Выяснилось, что все испытуемые так или иначе реагируют на произведения живописи, от мимолетной остановки взгляда, до акцентирования внимания в виде указующего жеста по отношению к картине. Но наиболее типичной реакцией по мнению воспитателей подчеркивающей интерес, является выражение просьбы продолжить рассматривание или вернуться к картине еще раз.

Следующий вопрос был связан с использованием в образова-

тельной и жилой среде детей репродукций художественных произведений. Большинство педагогов (87.%%) считают, что использование явно не достаточно. Один педагог ответил, что имеющиеся в интерьере репродукции без специального акцентирования взрослым дети не замечают и никак на них не реагируют.

В ходе уточняющих вопросов было выявлено, что в помещениях репродукции картин есть, но не в каждом и в незначительном количестве. Отбор репродукций носит случайный характер и педагоги затрудняются в отборе наиболее привлекательных для воспитанников работ. Имеет место также отсутствие сменяемости репродукций.

На вопрос о формировании опыта художественной деятельности у детей, как работа с кистью, красками и другими материалами, воспитатели единогласно ответили положительно — 100 %. Также положительно и единогласно педагоги ответили на вопрос о восприятии детьми опыта работы с художественными материалами в позитивном ключе.

А на вопрос педагогам о причинах, мешающих им вести более целенаправленную работу по художественному образованию воспитанников с интеллектуальной инвалидностью ответы были получены разные (табл. 2).

Таблица 2. Распределение мнений педагогов о барьерах в решении задач художественного воспитания, в абсол. данных и %.

Причина трудностей	Отсутствие методических рекомендаций по данному виду педагогической практики	Недостаток профессиональной компетентности	Отсутствие художественных (графических и изобразительных) умений	Отсутствие задач к такой работе	Не всегда есть время, т.к. много других занятий по плану.
Всего	7-87,5 %	4-50 %	4-50 %	4-50 %	1-12.5 %

Исследование выявило наличие множества факторов, затрудняющих проведение педагогами образовательной работы — это и отсутствие соответствующей методической литературы, и недостаточная профессиональная база педагогов в этом вопросе, и отсутствие достаточного отведенного на занятия времени в силу различных объективных причин. Но наиболее доминирующей причиной педагоги почти единогласно назвали отсутствие специальной методической литературы.

Следующий вопрос в исследовании был призван выявить рейтинг тем, которые были бы интересны педагогам при повышении компетентности в вопросах художественного образования. В последнем вопросе анкеты мы предложили педагогам проранжировать предложенные для семинаров повышения квалификации темы по степени значимости. В результате были получены следующие данные:

1 место — тема «Готовность к освоению изобразительной деятельности лиц с выраженной степенью умственной отсталости»;

2 место — тема «Полихудожественное развитие лиц с выраженной степенью умственной отсталости»;

3 место — тема «Значение художественного экспериментирования в развитии лиц с выраженной степенью умственной отсталости»;

4 место — тема «Формирование художественной среды для развития лиц с выраженной степенью умственной отсталости»;

5 место — тема «Развитие восприятия картин лицами с выраженной степенью умственной отсталости»;

6 место — тема «Развитие графических навыков у лиц с выраженной степенью умственной отсталости».

Таким образом, первым запросом на повышение квалификации в нашем рейтинге выступает вопрос понимания и диагностики педагогами готовности детей с интеллектуальной инвалидностью к освоению изобразительной деятельности. На последнем месте рейтинга находится вопрос о развитии графических навыков детей с интеллектуальной инвалидностью.

В результате проведенного исследования можно сделать выводы, что работа по формированию интереса к изобразительной деятельности у детей с интеллектуальной инвалидностью является весьма актуальной. Дети нуждаются в художественном опыте и имеют интерес к художественным произведениям. По изучаемому направлению работа в учреждении ведется, но, по разным причинам, в недостаточной степени. Педагоги готовы и хотят повышать компетентность в данном направлении, но нуждаются в доступных методических рекомендациях.

Для более детальной проработки проблемы и поиска путей эффективного её решения необходимо продолжать исследования и искать оптимальные методические пути решения поставленных задач.

Библиографические ссылки:

1. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. — М.: Академия», 2002. — 112 с.
2. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие. — Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. — 40 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М.: Печатный двор, 1996. — 182 с.
4. Фаина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: — Балашов: изд-во Николаева, 2004. — 80 с.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. — В кн.: Избранные психологические исследования. — М.: Педагогика, 1956, — С. 453–480.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
7. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академик», 2002.

А. Г. Баканова, А. Б. Афанасьева
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург
Nastasyabnastasya@yandex.ru,
afanaseva_ab@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье анализируется понятие «музыкально-познавательный интерес», описаны характеристики, представлена модель. Перечислены диагностические методики по изучению музыкально-познавательного интереса и представлены результаты диагностики уровня развития в констатирующем эксперименте с младшими школьниками.

Ключевые слова: мотивация, музыкально-познавательный интерес; его структура, младший школьник, констатирующий эксперимент.

В наши дни всеобщей компьютеризации актуализируется необходимость развития мотивации детей к познанию мира, и в частности, искусства. В мотивационной структуре познавательной деятельности школьников выделяют социальные мотивы, порождаемые целями, лежащими за пределами учебной деятельности, и мотивы, порождаемые самой деятельностью, — то есть познавательные интересы.

В психолого-педагогической литературе имеется большое количество исследований, посвященных проблеме познавательного интереса личности. Особую значимость представляют для нас работы С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой, А.Н. Леонтьева и др., посвященные анализу понятия «интерес» (в том числе, и познавательный интерес) и его компонентов. В работах этих авторов подчеркивается единство эмоциональной, волевой и интеллектуальной сторон познавательного интереса, причем мыслительные процессы описываются как его основное структурное ядро [1].

Интерес в психологии рассматривается как: выражение отношения к объекту действия; проявление умственной и эмоциональной активности; активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру; мощный побудитель активности личности, под влиянием которого деятельность становится увлекательной и продуктивной; потребность, прошедшая стадию мотивации; отношение, перерастающее в направленность личности.

Помимо понятия «познавательный интерес», существует также понятие «музыкальный интерес». Специфика музыкального интереса состоит в том, что он уже несет в себе определённую программу желаемых переживаний. Следовательно, в любом музыкальном интересе отчётливо выражен эмоциональный фактор. Однако не всякий музыкальный интерес имеет познавательный характер.

Анализируя взгляды ученых относительно определения сущности данного понятия, можно выделить два основных направления. Представители первого направления акцент делают на мотивационном состоянии как движущей силе учения и средстве побуждения к продуктивной познавательной деятельности. (Ю.В. Таланова, Т.П. Плеснина). Представителями второго направления интерес рассматривается как способ удовлетворения потребностей. (Р.А. Телижарова, В.С. Цукерман, З.П. Морозова, В.Л. Яконюк, Е.Я. Бурлина, Н.И. Буторина).

В настоящее время в музыкальной педагогике Н.Н. Гришанович выдвинула понятие *музыкально-познавательный интерес*. По ее определению, «музыкально-познавательный интерес — это отношение личности, выраженное в стремлении понять художественный образ, интерпретировать духовный смысл музыкального произведения, обуславливающее содержательную направленность музыкальной деятельности» [2, с. 31]. Авторы считают, что музыкально-познавательный интерес является ведущим смыслообразующим мотивом музыкальной деятельности, поскольку выражает направленность личности на достижение её оптимальной цели — постижение художественных образов музыкальных произведений, их нравственно-эстетического смысла.

Музыкальный интерес является частью художественного интереса, поэтому в своем исследовании мы опираемся на определение Т.А. Барышевой, которое наиболее полно отражает аспекты художественно-познавательного интереса: «Художественно-познавательный интерес — это стремление к познанию, мотив, который обозначает приоритет, ценность явлений культуры и искусства для детей, конкретное состояние потребности, обусловленное осознанным выделением художественных аспектов действительности» [3, с. 155]. По аналогии мы даём определение: музыкально-познавательный интерес — это стремление к познанию музыки, мотив, который обозначает приоритет, ценность явлений музыкальной культуры и искусства для человека, конкретное состояние потребности, вызванное осознанным выделением музыкальных аспектов действительности и обуславливающее смысло-содержательную направленность музыкальной деятельности.

Музыкально-познавательный интерес имеет сложную структуру, которую составляют отдельные психические процессы: интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные; объективные и субъективные связи и отношения человека с миром, выраженные в эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристиках проявления познавательного интереса. Эти характеристики образуют универсальную модель проявления познавательных интересов в музыкальной сфере. К когнитивным характеристикам относятся: сензитивность (восприимчивость) к музыкальной информации; диапазон (широта) познавательных интересов в сфере музыкальной культуры; осознанность,

проявляющаяся в сознательном выборе объекта познавательного интереса, стремлении получить информацию о нем. Эмоциональные характеристики — эмоциональная модальность интереса, выражающаяся в позитивном или негативном, нейтральном, амбивалентном отношении к музыкальным аспектам окружающего мира.

Музыкально-познавательный интерес также имеет широкий спектр проявлений поведенческого характера. К таким проявлениям относятся устойчивость проявления интереса в различных условиях; активность, инициативность, стремление к музыкальной деятельности.

В соответствии с представленной структурно-диагностической моделью музыкально-познавательного интереса для констатирующего эксперимента нами были подобраны диагностические методики, были разработаны анкеты и опросник.

1. Для изучения проявления интереса к музыке: методика «Лучшее расписание уроков».
2. Для изучения устойчивости музыкально-познавательного интереса испытуемых: а) Карта музыкальных направлений (Модификация «Карты интересов» А.И. Савенкова, выполненная А.Б. Афанасьевой, А.Г. Бакановой). б) Комплексная анкета «Проявление интереса детей к музыке».
3. Для изучения активности: анкета «Проявление интереса детей к музыке».
4. Для изучения модальности: а) Карта музыкальных направлений (Модификация «Карты интересов» А.И. Савенкова, выполненная А.Б. Афанасьевой, А.Г. Бакановой). б) Анкета «Проявление интереса детей к музыке».
5. Для изучения сензитивности: а) Анкета «Проявление интереса детей к музыке»; б) Метод «Предвосхищение музыки»; в) Авторская модификация метода предвосхищения музыки: «Какое направление музыки звучит? в ситуации восприятия картины»; г) Словарь эстетических эмоций.
6. Для изучения диапазона и осознанности: а) Карта музыкальных направлений (Модификация «Карты интересов» А.И. Савенкова, выполненная А.Б. Афанасьевой, А.Г. Бакановой). б) Анкета «Проявление интереса детей к музыке». в) Опросник «Направления музыки».

Для констатирующего эксперимента были выделены две группы испытуемых: экспериментальная группа и контрольная группа для сравнительного анализа. В экспериментальную группу вошли учащиеся 4 класса ГБОУ гимназии № 397 Кировского района Санкт-Петербурга в количестве 20 человек. В контрольную группу вошли учащиеся 3 класса ГБОУ гимназии № 397 в количестве 25 человек.

В ходе проведенного констатирующего эксперимента нами были получены следующие результаты.

Музыкально-познавательный интерес детей находится на недостаточно высоком уровне в обеих группах. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, музыку в жизни детей условно можно разделить на «учебную» (классическую и народную, с которой дети знакомятся на уроках музыки), интерес к которой в целом невелик (низок), и внеучебную (с ней дети знакомятся стихийно во внеучебной жизни), интерес к которой выше. Во-вторых, дети обладают небольшим диапазоном знаний о музыке, как «учебной», так и «внеучебной». Доминантой музыкально-познавательного интереса у обеих групп является активность, проявляющаяся в музыкальной деятельности. Петь и играть на уроке музыки (отчасти и вне урока) дети любят больше, чем слушать музыку или читать что-то о музыке. Музыкально-познавательный интерес у обеих групп неустойчив. Дети имеют фрагментарный интерес к музыке, обладают клиповым мышлением и поэтому им неинтересно искать и читать информацию, они предпочитают посмотреть видео об интересующем предмете. В интересующей их области музыки дети также не имеют глубоких познаний и интереса узнать о музыке больше. Т.е. музыка для детей выступает лишь средством развлечения, отдыха, разрядки (гедонистическая направленность).

После прослушивания музыкального произведения высказывания о характере музыкального произведения, чувствах, настроениях, выраженных в нём, не отличаются разнообразием. Чаще всего дети характеризуют музыку только как веселую или грустную, то есть дети не обладают развитой речью для того, чтобы выразить свои мысли и чувства от восприятия произведения.

Нами составлены схемы, отражающие уровень развития музыкально-познавательного интереса детей к различным направлениям музыки (рис. 1, 2). На них видно, что уровень его развития у детей близок, у 3-классников данные диагностики даже чуть выше, чем

у 4-классников. Ниже всего интерес у детей к народной (2,8) и отчасти, к классической музыке (2,8 — у 4-классников, 3,22 — у 3-классников). Более сильно выражен интерес детей к электронной музыке и репу, также к поп-музыке и джазу у 4-классников; к року у 3-классников.



Рис. 1. Уровень музыкально-познавательного интереса испытуемых 4 класса.



Рис. 2. Уровень музыкально-познавательного интереса испытуемых 3 класса.

Также составлена модель музыкально-познавательного интереса детей, включающая 6 параметров его исследования (активность, устойчивость, сензитивность, диапазон, осознанность, модальность), результаты диагностических методик просчитаны и обобщены по классам (рис. 3).



Рис. 3. Общее соотношение музыкально-познавательных интересов младших школьников.

На данном рисунке видно, что уровень развития музыкально-познавательного интереса обеих групп находится на недостаточном уровне, причем у третьеклассников он чуть выше, чем у четвероклассников. Все эти факты делают проблему развития музыкально-познавательного интереса школьников одной из самых актуальных в музыкальной педагогике. Следовательно, педагог, обучая, должен обращать внимание на каждый компонент музыкально-познавательного интереса детей. Базой для формирования и развития музыкально-познавательного интереса школьников является не эпизодическое просвещение, а овладение системой ориентировочных музыкальных знаний.

Библиографические ссылки:

1. Шукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971—352 с.

2. Гришанович Н.Н. Методы развивающего обучения музыке: учебное пособие /Н.Н. Гришанович.— Минск: Витпостер, 2014—320 с.
3. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник. / Под общ. ред. Т.А. Барышевой.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2014—380 с.

Е. А. Александрова, Я. А. Глебина
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург
elenaalexandrova61@yandex.ru

РОЛЬ ТРАДИЦИОННОГО ФОНОИНСТРУМЕНТАРИЯ НАРОДОВ ХАНТЫ И МАНСИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются проблемы сохранения и развития традиционной музыкальной культуры коренных малочисленных народов Севера ханты и манси, в фольклоре которых важное место занимает музыка для народных инструментов. Фоноинструментарий этих народов находится на грани исчезновения, поэтому необходимо создавать методические пособия и проводить занятия по изучению способов исполнения на национальных инструментах произведений устного народного творчества. В процессе сохранения художественного наследия этносов Севера существенную роль выполняет педагогика возрождения национальной культуры.

Ключевые слова: народы Севера, ханты и манси, традиционная культура, народный фоноинструментарий, этнопедагогика.

В музыкальной культуре финно-югорских народов, таких как коренные малочисленные народы Севера ханты и манси важное место занимает традиционный фоноинструментарий. В процессе сохранения художественной культуры исчезающих народов северной Азии существенную роль выполняет педагогика возрождения национальной культуры, которая тесно связана с обучением игре на народных инструментах для исполнения фольклорных сочинений. К сожалению, в настоящее время многие из национальных инструментов утрачены, но в северных регионах Ханты-Мансийского и Ямало-Не-

нецкого автономных округов продолжают традиции обучения игре на хантыйских и мансийских старинных инструментах, что способствует реновации и развитию фольклора народов Севера. Современная музыкальная этнография располагает сведениями о существовании восемнадцати фоноинструментов у народностей ханты и манси. К сожалению, в настоящее время большинство из них прекратили своё существование.

Изучение национальных музыкальных инструментов является актуальным, так как на данный момент виды и специфика фоноинструментария югорских народов, особенности игры и способы изготовления остаются малоизученными. Исследование инструментов народов ханты и манси способствует сохранению этнической музыкальной культуры, а также развитию теории и практики исполнительства на традиционных инструментах в дошкольном и школьном образовании. Обучение игре на народных инструментах способствует повышению креативности детей как в аспекте «мезо-социальных» предпосылок творчества, связанных с богатством «национальных и этнических традиций», так и «микро-социальных факторов, предполагающих влияние семьи и ближайшего окружения» [1].

В настоящее время некоторые хантыйские и мансийские инструменты продолжают активно существовать в этнокультурной среде, поскольку имеется описание их конструкции и они изготавливаются современными мастерами, которые передают навыки исполнения подрастающему поколению. Звучание этих инструментов записано в формате mp3 и выложено на интернет-ресурсы. Существует надежда на восстановление некоторых фоноинструментов, которые до наших дней слабо сохранились, но имеются в музейных экспозициях, однако в концертной и традиционной практике они не применяются, имеются только описания этнографов о характере их звучания. Третью группу составляют инструменты, о которых в этнографических источниках сохранились лишь названия и словесное описание их вида, но воссоздание этих инструментов уже не представляется возможным, так как технология их изготовления утрачена [2].

К числу наиболее распространенных инструментов ханты и манси в современных условиях относятся бубен, арфа-лебедь, кугель-йух, нарс-йух, нерып, тумран и различные идиофоны [3].

Бубен (койп) — музыкальный инструмент, имеющий вид плоского барабана с односторонней мембраной, изготовлявшейся из выделанной оленьей кожи с рукоятью, а к корпусу привязывались мелкие металлические подвески, издававшие характерный звон. В настоящее время бубен используется во время традиционных праздников и в концертной практике. Ранее бубен считался шаманским инструментом, применяемым во время камланий, поэтому сам шаман привязывал к бубну ленты из цветной материи, что было своеобразной «платой духам». Исполнение на бубне осуществлялось специальной колотушкой, на рукоятку которой наносили три зарубки, изображавшие лицо духа бубна, то есть, его «глаза» или «рот». Бубен является прежде всего ритуальным инструментом, использовавшимся шаманами во время обрядов с целью общения с духами, изгнания злых духов, излечения больных, проводов в иной мир душ умерших.

В современных социокультурных условиях достаточно широко используется древний музыкальный щипковый инструмент типа арфы с семью-тринадцатью струнами **Тоорсапт-йух**, что в переводе означает «дерево с журавлиной шеей» или «арфа-лебедь». Корпус инструмента по своей форме похож на лодку, изготовленную из специально отобранных хвойных деревьев, с натянутыми струнами, сделанными из жил или бронзы. Выбор дерева для изготовления семиструнной арфы с украшением в виде головы птицы передается из поколения в поколение и связан с определением «музыкальности» кедра или сосны, для чего по стволу ударяли деревянным молотком. Срубив зимой подходящее дерево, весной или летом его сплавляли по реке, затем тщательно высушивали, и только после всех этих манипуляций делали арфу.

Способ игры предполагает участие двух рук, одна из которых исполняет мелодию, а вторая «защипывает» нижние струны. Характер звучания негромкий, низкий и глуховатый. Инструмент использовался как сопровождающий исполнение легенд, сказок, преданий, которые звучали во время шаманских обрядов и Медвежьего праздника.

Традиционным струнным щипковым инструментом югорских народов является **Санквылтап**, получивший название «югорская цитра» или «югорская лира». Его корпус, отличающийся большим размером (от одного до 1,5 метров), обычно выдалбливается из ке-

дра, остальные детали изготавливаются из лиственных пород, а струны в количестве от трех до пяти делаются из сухожилий или кишок оленя, пропитанных рыбьим клеем. В настоящее время применяются металлические струны. Издавна на санквылтапе играли только мужчины, однако в последнее время на нем музицируют и женщины. В древние времена в сопровождении санквылтапа исполнялись эпические сказания о подвигах богатырей, обрядовые танцы во время Медвежьего и Вороньего праздников. Существуют сведения об использовании этого инструмента во время шаманских ритуалов. Характер звучания инструмента необычайно мелодичный, обладающий завораживающим эффектом. В фольклоре манси этот инструмент называли «богом любимое дерево с пятью струнами» [4]. Достаточно распространенным струнным смычковым инструментом в современной традиционной практике является **Кугель-йух**, что в переводе означает «птичье дерево». Для этого инструмента характерен деревянный корпус с выемкой наподобие скрипки, обычно имеющий две или три струны, сделанные из сухожильных нитей либо конского волоса. На кугель-йухе играли в сидячем положении, держа инструмент перед собой. Звук кугель-йуха весьма мелодичный, но недостаточно громкий.

Нарс-йух (дословно — «играющее дерево») — музыкальный струнный щипковый инструмент народов манси и ханты. Корпус длиной около метра выдалбливается из цельного куска хвойного дерева и напоминает плоскодонную лодку с выступающей нижней частью со струнами из лосиных или оленьих кишок, пропитанных рыбьим клеем. Настройка происходит натягиванием струн при помощи специальных «барашков» — маленьких деревянных палочек или птичьих костей. Звукоряд нарс-йуха ограничен всего пятью звуками, так как этот инструмент не имеет ладов, поэтому музыкант не прижимает струны пальцами. Современные мастера используют металлические струны и колки, как у обычных струнных инструментов.

На нарс-йухе исполняются напевные мелодии и различные наигрыши плясового или звукоизобразительного характера. Инструмент используется в процессе обрядовых праздников, на которых под аккомпанемент нарс-йуха исполняют старинные былины, рассказывающие о подвигах легендарных героев. Во время бытового музицирования на инструменте исполняются импровизационные

песни, сопровождаемые пляской, изображающей движения животных или полет птиц [3],

Еще одним струнным смычковым инструментом является **Нерыпь (нэрнэ-йив)** или «мансийская скрипка», которая у ханты получила название «нинг-йух» («женское дерево»). Корпус инструмента грушевидной формы изготавливается из выдолбленного цельного куска дерева (пихты или ели), а струны (от одной — до двух-трех) — из сухожилий оленя, лося или конского волоса. Для игры на нерыпи применяется смычок в форме лука, а инструмент ставится в вертикальном положении на левое колено. Звучание инструмента жалобное, тоскливое, напоминающее плач женщин. Этот инструмент использовался в процессе проведения обрядов и ритуалов, таких как Медвежий праздник, День Вороны, Проводы журавлей. Иногда на нем исполнялись и бытовые песенные мелодии.

Аэрофоны не очень характерны для хантыйской и мансийской музыки и представлены, в основном, манками и звуковыми игрушками, такими как манок на утку (сас нелум) из бересты, свисток из дерева (кисг-ынут) и др. Во время исполнения традиционных мелодий на народных праздниках или на занятиях детей дошкольного и школьного возраста часто используются различные **идиофоны**, такие как колокольчики («лонхап»), бубенчики («сил»), трещотки и жужжалки («ларгалтап»). В процессе детского музицирования нередко применяются шумовые югорские инструменты, в том числе, погремушки, которые делают чаще всего, из зоба глухаря или рыбьего пузыря. Погремушки изготавливалась вручную: рыбий пузырь или зоб птицы промывали проточной водой, а потом засыпали золой или песком. Внутри также могли содержаться предметы, которые создают шумовой эффект (камушки, высушенные горох, ячмень, фасоль и пр.). Пузырь надували воздухом, а после завязывания отверстия высушивали. При встряхивании подобный инструмент издавал различные шуршащие или тарахтящие звуки [3].

В педагогической практике обучения детей часто используется **Тумран (варган)** — язычковый народный музыкальный инструмент, который в древние времена изготавливался из дерева или оленьего ребра, хотя в настоящее время используются металлические варганы. Тумран обладает волшебным, завораживающим тембром, поэтому ханты и манси считают этот инструмент магическим. способным

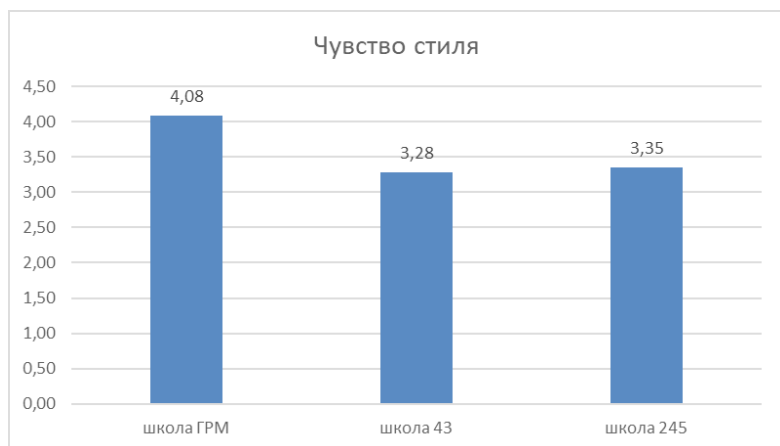


Рис. 3. Степень выраженности чувства стиля у испытуемых, в баллах.

отгонять от человека злых духов и излечивать больных людей. На тумране исполняют традиционные напевы и наигрыши, иногда — небольшие танцевальные и песенные мелодии [5].

В современном социокультурном пространстве предпринимаются попытки сохранения народного фоноинструментария и существуют различные способы развития музицирования на старинных инструментах, прежде всего, во внешкольной работе, кружках, студиях, национально-культурных центрах. Важную роль в процессе освоения традиционного инструментария играет дошкольное музыкальное воспитание и образование, так как именно в этот период закладываются основы дальнейшего музыкального и гуманитарного развития [6]. В настоящее время издаются методические пособия по освоению игры на традиционных инструментах в различных образовательных учреждениях регионов Севера.

Библиографические ссылки

1. Барышева Т.А. «Социокультурные факторы развития креативности в зеркале самосознания личности» //Художественное образование ребенка. Том 1. Выпуск 1.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2015.— С. 27–34.
2. Брызгалов М. Музыкальные инструменты народов ханты

и манси / М. Брызгалов // Радио классической музыки «Орфей». Дата выпуска: 10.01.2018.

3. Шейкин Ю.И. Музыкальная культура народов Северной Азии. — Якутск: «РДНТ», 1996. — С. 15–23.
4. Литвинчук И.В. Методическая разработка открытого урока для детей старшего дошкольного возраста. Музыкальная культура малочисленных народов Севера — ханты и манси. Звуки поющего дерева. — Ханты-Мансийск, 2018.
5. Сузукей Ю.В. Хомусы (варганы) народов мира // Хомус в традиционной культуре тувинцев. — Кызыл: «Тываполиграф», 2010. — С. 18–35.
6. Соколов Э.И. Традиционные музыкальные инструменты манси. Методическое пособие. — Екатеринбург: «Центр традиционной народной культуры», 2016. — С. 6–16.

РАЗДЕЛ III РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАНИИ

Т. А. Барышева, Н. А. Шилова

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Санкт-Петербург

tomalex2@mail.ru

naasha2012@mail.ru

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье теоретически обоснованы экзистенциальные компоненты в структуре визуальной креативности, методики их диагностики. На основе эмпирического исследования определены некоторые психологические особенности экзистенциального симптомокомплекса визуальной креативности у детей младшего школьного возраста. Разработаны и представлены модули развивающей музейно-образовательной программы «Одиссея по миру творчества с его величеством Музеем», направленные на развитие у младших школьников экзистенциальных компонентов визуальной креативности.

Ключевые слова: визуальная креативность, экзистенции, художественная толерантность, канэрастия, визуальный образ мира, младший школьник.

«Человек не что иное, как то, чем он делает себя сам»

Ж. - П. Сартр

Понятие «визуальная креативность» в науке связано с «визуальным поворотом», который произошел в гуманитарных и социальных дисциплинах в конце XX века и характеризуется доминированием визуального потока над потоком вербальным. «Восприятие окружающего мира становится всё более опосредованным изображени-

ями этого мира, по сути, происходит смещение современных способов восприятия от вербальных к визуальным, образным» [1, с. 29]. В современных гуманитарных науках появилась область междисциплинарных *визуальных исследований* (Е. Александров, 2003; М. Баль, 2012; Ж. Диди-Юберман, 2001; П. Штомпка, 2007; Дж. Элкинс, 2010; N. Mirzoeff, 1999; G. Rose, 2001; А. Усманова, А. Горных, 1999). В последнее время развиваются такие направления науки как визуальная социология (англ. *Visual sociology*) (М. Emmison, P. Smith, D. Harper, P. Барт, Ж. Лакан, М. Хилл, П. Штомпка) и визуальная антропология (В.Л. Круткин, Дж. Руби, П.В Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова), изучающие человека во всем многообразии его личных и социально-природных проявлений, а также социальные и культурные явления сквозь призму визуальных образов и репрезентаций.

Фундаментом для исследования сферы визуального послужили труды Р. Арнхейма, основывавшегося на теории гештальтпсихологии (М. Вертхаймер, В. Кёлер и К. Кофка), и заложившего основы современного знания о визуальном восприятии, визуальном мышлении, пространственном (визуальном) интеллекте и креативности (Г. Гарднер).

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований (Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, П.Н. Виноградов, И.М. Богдановская, В.А. Далингер, В.И. Жуковский, В.П. Зинченко, Н.Н. Королева, Б.А. Столяров, А.В. Лагун, Д.В. Пивоваров, В.М. Розин, В.А. Филлин и др.) *сформулировано определение визуальной креативности* (от лат. — *visualis* — зрительный) как «способности личности к восприятию, пониманию, преобразованию и созиданию визуальной информации, созданию новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку» [2, с. 77].

На основании мультифакторного подхода (Д.Б. Богдавленская, Л.Т. Любарт, Р. Стенберг, Д. Фельдман, Т. Амабиле) и анализа теоретической литературы по проблеме креативности, концепции креативности как многомерного психического образования [3, с. 119] и основных показателей способности к визуальной креативности [4, с. 96–97] разработана гипотетическая модель визуальной креативности, которая состоит из 5 симптомокомплексов: мотивационного, эмоционального, визуально-интеллектуального, эстетического, экзистенциального. В контексте мультифакторной методологии, *экси-*

стенциальный компонент в структуре визуальной креативности — это *личностный (ценностный) ресурс*.

Экзистенциальное направление в психологии активно развивается и является востребованным в современном мире. Экзистенциальная традиционная психология берет свое развитие с феноменологии и идей российских писателей Л.Н. Толстого и Ф.И. Достоевского. Категории экзистенциализма в общесистемное поле психологии вывел Л. Бинсвангер. Человек становится уже не простым управляемым вместилищем психологических механизмов и инстинктов, но цельной, уникальной сущностью. *Экзистенциально-гуманистический* подход в психологии — направление, в котором личность человека является огромной ценностью в связи с ее уникальной внутренней *картиной мира*, ее неповторимостью. Основными задачами экзистенциально-ориентированной психологии следует считать оказание помощи человеку в выборе собственного уникального и в то же время позитивного пути личностного развития; в поиске и реализации сущностных смыслов; способствование в обретении свободы жизненных выборов и ответственности за эти выборы; содействие в решении проблем отношений как с миром внешним, так и с миром внутренним. «Экзистенция» (лат. *existentia* — существование) глубинная сущность «человеческого Я». Причем с позиции С. Кьеркегора, «экзистенция — это не определенная и изначально заданная человеку сущность, а наоборот — «открытая возможность»; человеческое существование предшествует человеческой сущности — человек не рождается человеком, а становится им» [5, с. 1]. *Экзистенция — это система отношений к миру*, фундаментальная характеристика человеческого существования, реальность внутреннего мира в любых условиях. *Экзистенции являются* системообразующим фактором в структуре художественного интеллекта и визуальной креативности. Художественное образование и развитие ребенка это прежде всего приобретение экзистенциального опыта.

В экзистенциальный симптомокомплекс визуальной креативности входят: *кайнэрастия (открытость новому опыту в визуальном пространстве), визуальный образ мира, художественная толерантность*.

Кайнэрастия (*kainos* др. греч. — новый, *erastes* др. греч. — любящий, почитатель) — влечение к новому. Она присуща всем сферам

человеческих интересов и всем областям деятельности. По-настоящему личность реализует свои кайнэрастические стремления только в творчестве, то есть активным образом, в том числе в процессе визуального творчества. Вот как определяет значение творчества А. Камю: «Мыслить — значит научиться заново видеть, стать внимательным; это значит управлять собственным сознанием, придавать, привилегированное положение каждой идее и каждому образу» [6, с. 37]. **Кайнэрастия** включает в себя три составных части: «воспринимать новое», то есть, стремление к новым впечатлениям; «быть новым», иначе говоря, стремиться к изменениям в собственной жизненной ситуации; «создавать новое», то есть производить новые ценности и смыслы. Открытость новому опыту также рассматривается как одна из переменных, позитивно влияющих на креативность, в том числе и визуальную креативность. После разработки пятифакторной модели личности Маккрэ (MacCrae, 1987) искал доказательства связи между открытостью и творческой успешностью. Он пришел к выводу, что взаимодействие открытости с дивергентным мышлением делает возможным порождение творческого продукта. Устойчивая связь между открытостью новому опыту и креативностью подтверждена также и в других исследованиях (Feist, 1998, 1999). Они показали, что деятели искусства и ученые, которых их коллеги оценивают как креативных, имеют более высокие баллы по переменной «открытость» по сравнению с обычными людьми, креативность которых оценивается низко. **Кайнэрастия — открытость новому опыту в визуальном пространстве** рассматривается как один из компонентов визуальной креативности.

В психологии понятие «модель мира» — метафора, в которой объединяется ряд понятий — «образ мира», «картина мира», «схема реальности», «модель универсума», «когнитивная карта мира», «картина мироустройства» и др. Картина мира — это «система представлений о мире в целом, о месте человека в нем и о вытекающих отсюда взаимоотношениях человека с окружающей действительностью» (Р. Редфилд) [7, с. 58]. М. Хайдеггер считал: «Картина мира — это не простое изображение окружающего, а некая своеобразно и целенаправленно сконструированная система, как бы «второй» мир, построенный человеком для себя и поставленный им между собой и «реальным» миром» [8, с. 51]. «Модель мира определяется как це-

лостная многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, о себе, своей жизни. С креативностью, вероятно, связаны «представления о мире как о стимуле для творческой активности; о себе, как о субъекте творческих преобразований; о творчестве, как о ценности. Модель мира, его картина, образ как представление о мире и себе в нем, составляет центральную часть психической жизни человека. Модель мира — главная система координат, которая определяет восприятие, постижение, понимание человеком окружающего мира. Креативная модель мира — система представлений человека о мире как стимуле для творческих преобразований, о себе как субъекте творческой деятельности, о творчестве как ценности. Ее признаками считается многополярность, кайнэрастия («открытость новому опыту»), мобильность» [9, с. 154]. **Визуальная картина мира** — это свойственная человеку способность по-особенному видеть, воспринимать и оценивать окружающий мир сквозь призму мировоззренческих принципов и характеристик, основываясь на идеалах, принятых в той или иной культуре. По нашему мнению — визуальная креативность является «моделью познания мира» сквозь призму визуальных образов и репрезентаций. Эти выводы послужили основой для выделения данного компонента в экзистенциальном симптомокомплексе структуры визуальной креативности. Изучение особенностей картины мира у младших школьников становится перспективным для педагогики творчества.

Основанием для выделения **художественной толерантности** в качестве экзистенциального компонента визуальной креативности выступают работы по проблемам толерантности (А.Г. Асмолов, М.С. Мацковский, А.М. Байбаков, С.Л. Братченко, Д.К. Кирнарская, Л.П. Печко, Л.С. Майковская, Г.В. Безюлева, Г.М. Шемалова и др.). «Художественная толерантность — выбор различных по стилистическим особенностям визуальных объектов (произведений различных по стилю, альтернативных художественных направлений, национальных школ и т.д.)» [10, с. 77]. Это объем познавательных интересов в сфере художественной культуры, принятие и понимание многообразия различных видов искусства, направлений, жанров, стилей. **Художественная толерантность** — это признание сложности, многомерности и нередуцируемого многообразия мира и интерпретативной природы индивидуальных суждений о нем,

а потому — невозможности сведения всего многообразия точек зрения к «общей истине» и неизбежной множественности индивидуальных картин мира. Художественная толерантность отражает желание, стремление, намерение и готовность знакомиться с чем-то новым, незнакомым, «чужим», открытость новому опыту. Художественная толерантность является предпосылкой многополярной, открытой картины мира, что отражает проблему развития визуальной креативности личности как модели познания мира и дает основания включить ее в экзистенциальный симптомокомплекс визуальной креативности.

С целью изучения особенностей экзистенциальных компонентов визуальной креативности у младших школьников, был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали учащиеся 3-х классов в количестве 203 человек СОШ № 45 г. Санкт-Петербурга.

Диагностическая программа включала «классические», арт-диагностические методики, направленные на диагностику различных экзистенциальных компонентов визуальной креативности: *кайнэрастии* — анкета «Открытость новому опыту в визуальном пространстве» (авторская), *визуального образа мира* — тест «Картина мира» (Н. А. Носов), *художественной толерантности* — методика «Вернисаж» («Эстетические предпочтения») (Т. А. Барышева), Методика «Эстетические вкусы» (Т. А. Барышева).

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рис. 1.

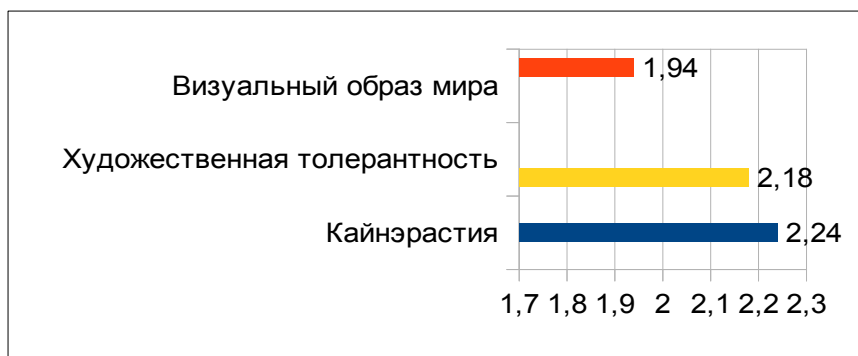


Рис. 1. Соотношение элементов экзистенциальных компонентов визуальной креативности у младших школьников (констатирующий срез 1).

Согласно результатам проведенного исследования, экзистенциальный симптомокомплекс визуальной креативности у младших школьников развивается нелинейно. Актуальной зоной является кайнэрастия (открытость новому опыту в визуальном пространстве) (2,24). Младшие школьники экстравертированы, открыты новому опыту (направлены на познание мира), оптимистичны, мотивированы к расширению, а не к углублению знаний, постоянному поиску нового, обладают повышенной потребностью к восприятию новой информации, что соответствует особенностям данного возраста, а именно — познавательной формуле современного поколения детей «Мир без границ» (А.М Кондаков) и «эффекту новизны» (Д.И. Чернецкая). «Визуальный образ мира» (1.94), представлен у 70 % младших школьников в виде «предметной картины мира», где мир квалифицируется как совокупность предметов, которые имеют отношение к удовлетворению потребностей. У 29 % младших школьников представлена «планетарная» картина мира — изображение земного шара и лишь у 1 % детей — «метафорическая» картина мира, передающая сложное смысловое содержание, представленная в виде метафорического образа, наиболее близкая художественному, эстетическому восприятию мира.

Для выявления особенностей образа мира детей на основе экзистенциального подхода было реализовано творческое задание «Я в этом мире» («Я в прошлом», «Я в будущем», «Я глазами других») Согласно результатам, 98 % современных детей видят себя в окружающем мире («Я в этом мире») в окружении каких-либо предметов: дома, школы, занимающиеся спортом, играющие на скрипке рисующие, на фоне природы, т.е. имеют направленность на внешнее предметное окружение. 2 % детей изобразили себя, как части вселенной, единение мира как нечто взаимосвязанное, себя как части целого, осознание себя сопричастным миру.

Свое прошлое («Я в прошлом») 97 % младших школьников изображают себя маленькими детьми. У 2 % детей рисунки имеют эмоциональную, романтическую направленность. Они представляют себя принцессами и принцами, живущими в замках, едущими в каретах, рыцарями. 1 % школьников представили прошлое в виде сложного образа: самолета, летящего в обратную сторону, зарождающегося фонтана воды.

Будущее дети ассоциируют с овладением профессией, успехами в спорте, в искусстве (музыканты, актеры, художники). На рисунке трех детей будущее представлено в виде сложного образа: изображен человек, сажающий дерево, что символизирует продолжение рода; радуга, как мост или граница между мирами (настоящим и будущим); ракета, уносящаяся в космос.

Себя, глазами других людей («Я глазами других людей») дети видят, как с положительной, так и с отрицательной стороны. Их рисунки представляют собой эмоционально окрашенные автопортреты, или просто написанные словами характеристики. У одного ребенка представлен амбивалентный полярный образ познания своего «Я».

«Я-автопортрет» современного младшего школьника позволяет сделать вывод, что картина мира как целостная многокомпонентная структура, которая включает представления человека о себе, о других людях, о мире в целом и о своей деятельности в нем, т.е. восприятие, понимание окружающего мира и произведений искусства у детей 9–10 лет ограничивается рациональной оценкой (мир как средство для деятельности и жизни) и эмоционально-образным содержанием (созерцательное восприятие мира, восхищение, любование им; мира в качестве сказочного, мифического образа).

Потенциальной зоной развития экзистенциальных компонентов является художественная толерантность (2,18). *Художественная толерантность*, непосредственно связана с диапазоном познавательных интересов ребенка в сфере художественной культуры. Низкие показатели по данному критерию свидетельствует о небольшом разнообразии художественно-эстетического опыта. Но в тоже время, некоторых детей (10–12 %) привлекают необычные детали, стили и направления (абстракционизм, кубизм, сюрреализм др.) в живописи: «Мне нравится картина С. Дали «Галатеея со сферами», потому что я люблю абстрактную живопись», «Потому что нужно думать, кто спрятался в картине», «Похожа на пазл», что является доказательством открытости новому опыту у данной группы школьников.

Таким образом, полученные результаты позволили определить некоторые особенности проявления экзистенциального симптомокомплекса визуальной креативности в младшем школьном возрасте, а также наметить перспективы его развития в пространстве экзистенциального подхода, которое должно быть в максимальной сте-

пени персонифицировано, а педагогические средства вариативны, выдвигая на первый план такие ценности образовательного воздействия, как свобода, творчество, развитие индивидуальности и условий её самореализации в музейно-образовательной среде, как многомерного, *многополярного визуально-художественного пространства*.

Базовые принципы экзистенциального подхода (Ж.—П. Сартр, А. Камю, Р. Мэй, Н. Аббаньяно, Д. Бюдженталь, В. Франкл, Э. Фромм, Н.А. Бердяев, А.Б. Орлов, О.Л. Подлиняев и др.): *принцип холизма* — личность рассматривается как единый, уникальный и целостноорганизованный гештальт; *принцип эмпирической свободы* — его смысл заключается в том, что ребенок в состоянии делать свободный выбор и руководить собой при любых обстоятельствах; *принцип креативности* — провозглашает творчество имманентным свойством человеческой природы; *принцип рациональности* — данный принцип постулирует, что изначальная человеческая природа рациональна, конструктивна и ориентирована на ответственную самосозидаемость личности; *принцип субъективности* — исходя из этого принципа, каждый воспринимает окружающую реальность субъективно; *принцип проактивности* — предполагает устремлённость человека вперёд и ориентированность на будущее; *принцип самотрансценденции* — означает способность личности занять рефлексивную позицию к своей жизни [11, с. 6–7]. Базовые принципы позволяют искать основания для новых практико-ориентированных экзистенциальных педагогических моделей, главным направлением которых являлось бы развитие внутреннего мира личности. Одной из таких моделей можно считать создание авторской развивающей музейно-образовательной программы **«Одиссея по миру творчества с его величием Музеем»**. Содержание программы основано на *репрезентации и освоении детьми визуально-художественного пространства как многополярного*, направлено на обогащение эстетического опыта восприятия произведений искусства различных исторических стилей и направлений, включает систему визуально-креативных стратегий, арт-технологий и инновационных художественно-творческих практик (интерактивных, информационных, проектных, рефлексивных, когнитивно-эвристических, креативных и др.), соответствующих природе визуально-художественной информации, визуальной креативности и возрастным особенностям младших

школьников. Содержательно она представлена 7 модулями: «Здравствуй, его Величество-Музей!», «Внутренний мир картины», «Визуальные метаморфозы», «Музыкальная живопись», «Исследователь», «Портрет мироздания», «Путешествие к творческому-Я». Каждый модуль активизирует развитие определенных компонентов визуальной креативности у младших школьников, в том числе и экзистенциальных. Первый модуль «Здравствуй, его Величество-Музей!», нацелен на развитие мотивации к творческой деятельности, художественного интереса, художественной толерантности, кайнэрастии. Это первая ступень освоения музейной информации и художественно-визуальной культуры. Вторым модуль «Внутренний мир картины», содержанием которого является понимание художественного восприятия как экзистенциального события, включающего в себя три содержательных измерения: контекст, текст, подтекст («экзистенциальная тайна», эмоционально-ценностный комплекс). Шестым модуль «Портрет мироздания» направлен на формирование у детей индивидуальной «визуальной картины мира». Содержательным центром модуля является стратегия А. Эйнштейна, где «сенсорные опыты», «картины воспоминаний», «образы» и «чувства» формируют совокупность опытов, из которых выстраиваются ментальные модели мира. Седьмым модуль «Путешествие к творческому-Я» ориентирован на формирование рефлексивной позиции, становление «творческого Я» ребенка, определения своей индивидуальности, своей визуальной лексики и образов. Содержание модуля включает четыре креативных стратегии: стратегия А. Сосланда «Воспринимать новое, быть новым, создавать новое», направленная на формирование открытости новому опыту; стратегия «Позитивная модель будущего» (самопознание — мотивация саморазвития), активизирующая развитие рефлексии креативности и воспитание отношения к творчеству как ценности; стратегия «Я познаю, Я выбираю, Я создаю, Я отвечаю», стимулирующая ответственность, независимость, самостоятельность в творческой деятельности; стратегия С. Джобса «Мы находимся здесь, чтобы внести свой вклад в этот мир. Иначе зачем мы здесь?», направленная на формирование социальных ориентаций и мотивации перспективы. Содержание модуля программы включает создание творческого проекта «Путешествие к творческому-Я» (создание рефлексивных арт-проектов — «Я в этом мире»,

«Автопортрет-анalogии», «Я в будущем», «Художественная одиссея –Я в искусстве», «Моя планета», «Моя страна», «Мои друзья», «Мои интересы», «Мой мир»).

В реализации программы приняли участие 73 человека — 3 группы. Занятия проводились 2 раза в неделю, продолжительностью 1 час во время внеурочной деятельности. Длительность программы- 8 месяцев (62 занятия).

Результаты контрольного эксперимента представлены на рис. 2.

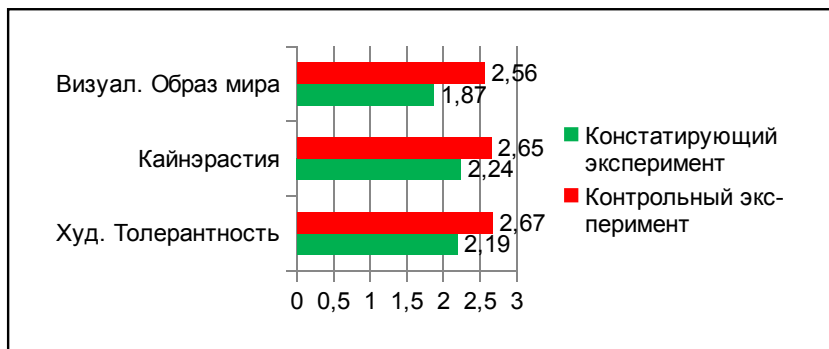


Рис. 2. Соотношение элементов экзистенциальных компонентов визуальной креативности у младших школьников после проведения формирующего эксперимента (констатирующий срез 2).

Анализ результатов контрольного эксперимента и различий, входящих в зону значимости по Т-критерию Вилкоксона в экспериментальной группе (73 человека в возрасте 9–10 лет) показал, что реализация экспериментальной музейно-образовательной программы, обеспечивает динамику развития визуальной креативности у детей. сфера позитивного влияния в том числе и экзистенциальные характеристики визуальной креативности ребенка: художественная толерантность ($p \leq 0,001$), визуальный образ мира ($p \leq 0,001$), кайнэрастия (открытость новому опыту) ($p \leq 0,05$), конкретизирующие развитие некоторых новообразований в младшем школьном возрасте — это формирование когнитивных стилей, в частности — толерантность к неопределенности, к информации креативного типа (открытость новому опыту), обогащение ассоциативного фонда, связанного с расширением пространства познания мира (художественная толерантность).

Например, содержание визуального образа мира, как системы представлений о мире, других людях, о себе, трансформируется с предметного, где мир квалифицируется как совокупность предметов, которые имеют отношение к удовлетворению потребностей, на коммуникативно-субъективное содержание. Мир воспринимается детьми как взаимодействие, «взаимопроникновение» природы, человека, среды, а визуальная художественно-эстетическая информация активизирует познавательные гипотезы, выступающие как источник создания новых идей, визуальных образов, несущих смысловую нагрузку.

Библиографические ссылки:

1. Дроздова А.В. Визуальность как феномен современного медиа общества.— URL: <http://www.cyberleninka.ru/Грнти/n/vizualnost-kak-fenomen> (Дата обращения: 20.11.2019).
2. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография/ Т.А. Барышева.— СПб.: Изд-во ВВМ. 2016.— 316 с.
3. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография.— Там же.
4. Барышева Т.А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде: учебно-методическое пособие /Т.А. Барышева, Науч.ред Б.А. Столяров; М-во культуры РФ, ФГУК «Государственный Русский музей», РЦМПидТ, М-во образования и науки РФ, РГПУ им. Герцена, Ин-т детства.— СПб.: изд-во ГРМ, 2011.—112с.
5. Подлиняев О.Л. Экзистенциальный подход в психологии — URL: <http://www.cyberleninka.ru/Грнти/n/14107299> (Дата обращения: 03.01.2020).
6. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде. 1941/ Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство.— Политиздат, 1990.— С. 24–100.
7. Жидков В.С. Искусство и картина мира/ В.С. Жидков, К.Б. Соколов.— СПб.: Алетейя, 2003.— С. 58.
8. Хайдеггер М. Время и бытие /М.Хайдеггер.— М.: Ad Marginem,1997.— С. 51–60.

9. Барышева Т.А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография. — Там же.
10. Барышева Т.А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде: учебно-методическое пособие. — Там же.
11. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный подход в образовании как альтернатива социодинамической парадигме / [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru/Грнти:n/16529762> (Дата обращения: 03.01.2020)

А. Н. Мисюкевич

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург
allamisukevich@mail.ru*

ДИЗАЙН-ПЕДАГОГИКА: ОТ ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ К ПРОЕКТНОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Статья посвящена проблемам и перспективам дизайн-образования. Рассматривается содержание понятия дизайн-педагогика. Представлен вариант содержания дизайн-образования, включающий блоки «Композиция», «Цветоведение», «Формообразование» для разных возрастных групп.

Ключевые слова: дизайн-педагогика, проектная культура, дизайн-проектирование, дизайн-образование, проектное творчество.

Важным фактором, активно формирующим современную культуру, является дизайн. Дизайн как продукт культуры, с его культурно-творческим потенциалом в сфере формирования образа жизни и предметно-пространственной среды, можно рассматривать и как инструмент её сохранения и развития, и как деятельность по проектированию культурных образцов.

Современная эпоха — это эпоха нового типа культуры, объединяющая всебанаучно-техническую и гуманитарную составляющую. Как отмечают многие исследователи (О.И. Генисаретский, В.В. Сеньковский, В.Ф. Сидоренко, В.Ф. Рунге и др.), современный дизайн становится центром формирования культуры третьего типа. Этот тип культу-

ры носит название «проектной» или «Дизайн с большой буквы», или высший уровень области применения дизайна, который стоит над проектным процессом преобразования и воспроизведения среды [1].

Именно идея проектной культуры позволяет преодолеть проблемы современного образования, связанные с кризисом социализации подрастающего поколения, противоречий между ним (образованием) и культурой, научно-техническим прогрессом.

Поэтому, в настоящее время все большую актуальность приобретает идея всеобщего образования под эгидой проектной культуры — идея дизайн-образования. Рассматривая дизайн-образование как одно из направлений педагогики, можно перенести педагогическое обеспечение проектной деятельности, её методы и технологии на все ступени образования, а в качестве основной цели дизайн-образования обозначить развитие личности, отличающейся системным, проектно-ориентированным мышлением. Проектно-мыслящий человек, в какой бы сфере социальной практики он не действовал, нацелен на творческую преобразующую деятельность в соответствии с его духовно-нравственным и эстетическим совершенствованием [2].

В настоящее время многие страны проявляют большой интерес к дизайн-образованию и не только в сфере подготовки профессиональных дизайнеров, но и в системе общего и дополнительного образования. Важную роль в данном контексте приобретает дизайн-педагогика.

Представляется возможным рассматривать дизайн-педагогику как направление в арт-педагогике, ориентированное на формирование проектной и визуальной культуры в процессе обучения и воспитания учащихся на различных ступенях образования. В связи с этим возникает вопрос не только о принципах, методах, средствах, формах, но и содержании дизайн-образования.

О непрерывном дизайн-образовании в разных аспектах и в разные годы высказывались многие ученые, педагоги, дизайнеры (О.И. Генисаретский, В.Л. Глазычев, Н.С. Жданова, Н.М. Коньшева, Г.Б. Минервин, Л.Б. Переверзев, Л.М. Холмянский и др.), акцентируя особенности данного процесса на разных этапах становления дизайн-культуры, определяя его целевые установки и содержание на различных возрастных этапах.

Нам представляется, что, учитывая возрастные особенности детей, все-таки можно выделить в курсе дизайн-программ основные модули, которые составляют ядро нашей версии дизайн-образования. Эти модули могут наполняться различными разделами и темами. Модульность содержания позволяет использовать ее на разных этапах в системе общего и дополнительного образования. Среди таких модулей можно выделить следующие: «Композиция», «Цветоведение», «Формообразование» [3]. Все они взаимосвязаны и при соответствующем содержательном наполнении могут отражать все основные категории дизайна.

Модуль «Композиция» может включать различные тематические разделы на каждой ступени дизайн-образования. Если для первой ступени наиболее доступны в освоении «Основы плоскостной композиции», «Основы формальной композиции», «Художественные средства композиции», то на более старших этапах содержание модуля можно расширить за счет тем, направленных на развитие композиционного мышления подростков: «Композиционное макетирование», «Композиционное формотворчество».

Композиция является основой любого творчества, но в каждом виде художественной деятельности композиция имеет свои особенности. Для дизайна такую специфику составляет взаимодействие пользы и красоты, утилитарного и эстетического. Их соотношение в композиции объекта дизайнерского творчества проявляется в разных аспектах: как соответствие формы содержанию; образной выразительности; условиям эксплуатации. Композиция в дизайне — конструирование объектов, часто рассматривается как процесс гармонизации их формы.

Все составляющие формы (размер, пропорции, масса и пр.) должны быть единым целым. Важным при этом является изучение видов композиции — фронтальной (плоскостной) и глубинной, её свойств (соразмерность, единство и пр.), состояний (статика и динамика), а также средств гармонизации (симметрия и асимметрия, ритм, нюанс и контраст и др.).

Начинать изучение композиции лучше с элементарных закономерностей, располагая простейшие графические элементы на плоскости. Фронтальные и глубинные композиции из прямоугольников и линий — это важный этап в освоении инфографики. Такие виды ра-

бот могут выполнять старшие дошкольники и младшие школьники.

На следующих этапах дизайн-образования композиционная инфографика может уже содержать не только абстрактные изображения, но схемы и тексты. Шрифт также может быть изобразительным элементом в дизайне, но он также несет еще и важную информационную задачу. Искусство композиции лежит в основе графического дизайна, что может быть включено в тематический раздел «Макетирование и инфографика» на ступени среднего специального образования.

Также графическая грамотность включает в себя способность передать свою идею или образ через эскиз или чертеж. Это также начинать лучше на этапе старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Раздел «Элементы графической грамоты» может включать знакомство с линиями и обозначениями чертежа, изготовление изделий по простейшим схемам, рисункам, эскизам, чертежам. Возможно включение в модуль таких тем как «Графические приемы изображения» или «Изобразительные средства и техники», а в дальнейшем «Графические трансформации» с включением 3D-моделирования, анимации, работы с компьютерными графическими редакторами.

Материал, представленный в данных разделах способствует расширению знаний о графических способах, средствах и методах представления, сохранения и преобразования информации, формированию умений понимать и использовать данный вид информации в практической преобразовательной деятельности. Формирование способности использования знаково-символических средств представления информации, её перекодирования и интерпретации для решения практических задач способствует становлению у детей и подростков такой компетенции как графическая грамотность.

Еще один важный блок в системе дизайн-программ — это «Цветоведение». В дизайне основы цветоведения необходимо изучать, уделяя больше внимания соответствию цвета и формы, цвета и функции изделия. Цвет — важная составляющая среды обитания человека, в дизайне организуется в соответствии с конкретными условиями и учетом эстетики, психофизиологии и психологии. С помощью цвета также решаются задачи эмоционально-эстетического воздействия, получения визуальной информации и психофизиологического комфорта.

Начинать изучение основ колористики можно с выявления и восприятия эмоционально-эстетических признаков дизайн-объектов, сочетания цвета и формы, цвета и функции, цвета и фактуры предметов, переходя с тем: «Цветное настроение», «Цветоформы», «Цветовая композиция» на начальных ступенях — к «Практическому цветоведению», «Конструктивному рисунку», «Цветографии» «Цвето моделированию» и освоению закономерностей цвета в разных видах дизайна «Цвет в одежде», «Цвет в интерьере», «Цвет в рекламе» и т.п. на старших ступенях обучения.

Основополагающими в дизайне являются понятия «форма» и «формообразование». Форма — выражение внешнего вида изделия исходя из его содержания и назначения, а формообразование — это процесс создания целостных предметных форм. Основа любой формы — это конструкция, та основа, которая связывает все элементы в одно целое. Работая над созданием форм, необходимо учитывать назначение предмета, условия использования, технологию изготовления. Поэтому, важными составляющими в модуле «Формообразование» является знакомство с разными материалами, техниками изготовления разных изделий, экспериментирование с материалами, конструирование различных объектов, моделирование и макетирование. Для более эффективного обучения конструктивные, технологические знания, технические приемы необходимо сочетать с решением проектных задач и освоением компьютерных технологий в проектировании.

Представляется возможным включить в данный блок такие компоненты, как «Природные формы», «Геометрические формы», «Формообразование из разных материалов» для старших дошкольников и младших школьников и для более старших возрастных групп — «Бионика и формотворчество», «Комбинаторное формообразование», «Композиционное проектирование», «Проектирование дизайн-объектов» (в различных сферах). Участие в различных видах дизайн-проектирования развивает исследовательские умения и творческие способности личности, способность ориентироваться в насыщенном информационном пространстве.

Деятельность детей по выполнению дизайн-проекта от идеи до воплощения, сначала при помощи педагога, а потом и самостоятельно активизирует мотивацию включаться в проектирование, ставить

и решать проблемы в организации гармоничной дизайн-среды, потребность в творческой самореализации, т.е. готовность к проектно-му творчеству.

Также надо отметить, что объекты дизайна — это всегда визуальные продукты, которым присуща образность, есть содержание, определенная форма и цвет. Обогащение визуального опыта, восприятия различных визуальных структур (природных и рукотворных объектов) имеет большое значение на всех этапах дизайн-образования. Поэтому, знакомство с основами дизайна может раскрываться через экскурсии, направленные на знакомство с предметным миром (в музеи, на производство, в мастерские и т.п.), а также систему практических творческих занятий, включающих эксперименты с формой, цветом, материалами, упражнения по формообразованию и композиции, конструированию, макетированию, моделированию.

Важным этапом в целостной системе дизайн-образования является старший дошкольный и младший школьный возраст, как наиболее сензитивные для формирования творческой личности, способной к преобразованиям в различных сферах. В содержание дизайн-образования старших дошкольников и младших школьников важно включить освоение элементов графической грамоты; приобретение визуального опыта, работу с различными материалами и техниками, опыта формотворчества и проектирования. Теоретические вопросы разделов дизайн-программ сложны для детей данных возрастных групп. Наиболее целесообразно раскрывать и осваивать их в ходе дизайн-путешествий, игр, эвристических бесед, решении проектных задач.

Как показывает практика, анализ отечественного и зарубежного опыта дизайн-образования как в системе общего (дошкольного и начального), дополнительного образования детей, так среднего и высшего профессионального (педагогического) образования ни одна программа по изобразительному искусству, технологии и художественному труду (Н.М. Коньшева, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.М. Сокольникова, М.Н. Фишер, Т.Я. Шпикалова и др.) не обходятся без заданий, связанных с основами дизайнерской работы, но данная работа должна быть организована системно и комплексно [4].

В институте детства РГПУ им. А.И. Герцена накоплен определенный опыт в подготовке педагогических кадров, способных реа-

лизовать дизайнерское образование детей. В частности, на кафедре педагогики начального образования и художественного развития ребенка разработаны и реализуются различные программы в данной области.

Например, программа «Дизайн-технологии в начальном образовании», предназначенная для обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (заочной формы обучения), позволяет студентам овладеть навыками использования дизайн-технологий и художественно-педагогическим опытом их применения в образовательной среде, а также навыками проектирования различных педагогических форм работы в области дизайн-образования в системе начального образования детей [5]. Через аудиторные занятия и самостоятельную работу студенты изучают основы теории и методологии дизайна, осваивают дизайн-объекты, проектируют занятия, игры и т.п., составляют банк сценарных разработок для использования в системе начального образования в урочной и внеурочной дизайн-деятельности.

В настоящее время современный дизайн вышел за рамки традиционной проектной деятельности по формированию предметно-пространственной среды. Он приобрел глубокий социальный контекст и связан с проектированием общественных явлений и событий, образа жизни современных людей, социальных и культурных ценностей, т.е. стал социокультурной доминантой. Поэтому, очевидно, что интерес к дизайн-образованию не случаен, его расширение и охват различных сфер позволит включить его в решение важнейших социальных задач.

Практика апробирования различных модулей представленного варианта дизайн-программы на ступени начального образования позволяет говорить об эффективности этой работы. Накопленный опыт нуждается в дальнейшей систематизации и диссеминации в виде учебных пособий для учащихся и педагогов как в системе общего, так и дополнительного образования.

Библиографические ссылки:

1. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм // Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной

- среды / ВНИИТЭ-М., 1987. — с. 39–53.
2. Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации. — Нальчик: Изд-во Каб. — Балк. гос. ун-т, 2011. — 411с.
 3. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Серия «Мир вашего ребенка». — Ростов н/Дону: Феникс, 2004. — 416 с.
 4. Мисюкевич А.Н. Дизайн в системе социокультурного проектирования // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. — СПб.: Изд-во «ВВМ» — Т. 2 Вып. 1. 2016. — С. 46–53.
 5. Мисюкевич А.Н. Дизайн-образование в начальной школе: опыт и перспективы // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Выпуск 3. Художественное образование: традиции и инновации. — СПб.: Изд-во ВВМ, 2012. — С. 119–129.

О. В. Шатковская, С. Н. Шатковская,
ГБУ ДО Дом детского творчества
Красносельского района
Санкт-Петербург
shatkovskaya@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КРЕАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГРАХ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье исследуется роль социально-креативных стратегий в формировании социальной компетентности дошкольников как условия осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности. Обоснована актуальность формирования начальных ключевых компетенций дошкольников, содействующих успешной адаптации в социальном пространстве современного общества. Проанализированы теоретические основы формирования социальной компетентности дошкольников в познавательном контексте на основе социально-креативных стратегий на примере интеллектуальных игр.

Ключевые слова: социальная креативность, социально-креативные стратегии, дошкольное образование, интеллектуальные игры.

Социальное пространство современного общества в условиях нестабильного, неопределенного, сложного и неоднозначного мира

(мира VUCA) актуализирует становление человека нового времени, характеризующегося высоким уровнем социальной компетентности, ответственности, креативности, гибкости в поиске новых решений; человека, толерантного к неопределенности и открытого новому опыту; человека, ориентированного на творческие инновации в аспекте реализации социально-значимых инициатив, соответствующих требованиям текущей социальной ситуации.

Социальный контекст развития креативности охватывает коммуникацию и взаимодействие с другими людьми в различных системах, результатами их деятельности, знаниями, культурой и др., что подчеркивает важность процессов социализации личности, восприятия, преобразования и созидания социальной среды и себя.

Сензитивность дошкольного возраста определяет возрастную предпосылку формирования у ребенка дошкольного возраста фундамента знаний, умений и навыков с последующей их трансформацией в набор компетенций, содействующих успешной адаптации к мультифакторному социально-политическому, рыночно-экономическому, информационно и коммуникационно насыщенному пространству. По мнению многих педагогов и психологов, заложенные в дошкольном детстве основы начальных ключевых компетенций облегчают процесс обучения в школе, способствуют повышению самооценки ребенка, развитию способностей, талантов, креативности, раскрытию творческого потенциала.

Богачева Н.В. и Войскунский А.Е. обращают внимание на исследования Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A., которые определяют креативность в качестве значимого предиктора академической успеваемости школьников и студентов, но при этом напоминают также и об известных биографических данных некоторых выдающихся по своим интеллектуальным и творческим способностям личностей, которые не отличались высокой академической успеваемостью, что, в свою очередь, подчеркивает феноменальную природу креативности [1].

Ориентация на осознание полимодальности мира, на восприятие социальной среды и себя через призму различных видов творчества, определяют сегодня векторы развития дополнительного образования детей дошкольного возраста, которое направлено на формирование у них начальных ключевых компетенций, обеспечивающих

им успешное включение в социум, вхождение в систему школьного образования, в новые системы отношений «ученик-учитель» и «ученик-ученик», успешное принятие первого социального статуса и т.д.

Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, И.Е. Емельянова и др. в качестве одного из ярких индикаторов психологической зрелости дошкольника выделяют социальную компетентность как возможность ребенка «понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации» [2], как совокупность начальных ключевых компетенций — познавательных, общекультурных, коммуникативных, физических, ценностно-смысловых, личностных и др.

Актуальность компетентного подхода в образовании детей дошкольного возраста (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.) обоснована значением освоения дошкольниками обобщенных способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, имеющих отношение к освоению нравственных норм и ценностей, общению с другими людьми, построению образа «Я», становлению у дошкольников социальных позиций «Я в обществе» и «Я и общество».

Сензитивный характер дошкольного возраста предполагает самостоятельное образование ряда компетенций, комплекса знаний и умений, которыми ребенок овладевает без специального обучения в повседневном общении со взрослыми, в играх, наблюдениях и др. Однако для формирования познавательных компетенций как основы совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности (А.А. Венгер, Н.С. Лейтес) требуется специально организованная работа, включающая наиболее значимые для интеллектуализации процесса восприятия дошкольника формы, которые направлены на реализацию поисковых преобразований и экспериментирования [3].

В качестве инструмента для развития социальной компетентности дошкольников в условиях дополнительного образования могут применяться варианты социально-креативных стратегий, которые представляют собой интегрированные модели действий педагога по проектированию социальных и креативных процессов, социальных и креативных качеств и отношений.

Спектр социально-креативных стратегий очень широк (социальные инверсии, антимифы, стратегия Кайдзен, стратегия Л. да Винчи «Saper vedere», формирование открытости новому опыту, позитивная модель будущего и др. [4]), что определяет их значительный потенциал в формировании обобщенной образовательной компетенции дошкольника как совокупности смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ребенка по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности (А.В. Хуторской), которая обеспечивает выполнение требований современного общества к новому человеку.

Индикаторами социальной компетентности дошкольников в познавательном контексте могут выступать проявление любопытства и любознательности, познавательного интереса, познавательная активность, включение в интеллектуально-операциональную деятельность.

Одной из форм воспитательной работы, интегрирующей различные инструменты интеллектуализации деятельности дошкольника, выступают интеллектуальные игры, в которых активно используются техники и технологии активизации творческого мышления, варианты социально-креативных стратегий, их компоненты и комбинации.

Интеллектуальные игры способствуют развитию памяти детей, оперативному переключению с одного вида деятельности на другой, развитию умения слушать и слышать других, понимать и воспринимать другие точки зрения. В процессе участия в интеллектуальных играх у дошкольников формируется открытость новому опыту (кайнэрастия) и мотивация перспективы, развиваются навыки поисковых преобразований, моделирования и экспериментирования, навыки командной работы и работы в условиях многозадачности (разноформатные задания различных тематик, сгруппированные по уровням сложности).

В интеллектуальных играх, тематических игровых программах, а также на занятиях в студии творческого развития дошкольников «Гармония» в Доме детского творчества Красносельского района Санкт-Петербурга, активно применяются инструменты развития социальной креативности детей.

Так, например, в рамках интеллектуальной игры «Путешествие в общество» учащиеся студии в игровой форме выполняют различные задания на станциях «Эмоции», «Экология», «Мой город», «Правила дорожного движения» и др., где используются социально-креативные стратегии: стратегия А. Сосланда, «Мы — команда», «Я познаю, Я выбираю, Я созидаю, Я отвечаю», стратегия Кайдзен, стратегия социальных инверсий, «Код метафоры», «Идеи без границ» и др.

Далее представлены алгоритм и результаты реализации стратегии социальных инверсий, реализуемой в работе с дошкольниками в Доме детского творчества.

Дошкольникам предлагаются серии картинок, отражающих определенные ситуации, которые необходимо проработать на основе стратегии социальных инверсий. С учетом возрастной специфики аудитории этапы реализации стратегии дополнены и представлены в виде следующего алгоритма:

- 1) учащиеся рассматривают предложенные картинки и определяют «добрые» и «злые» картинки;
- 2) «добрые» картинки учащиеся обводят, «злые» — зачеркивают;
- 3) преобразовывают «злые» картинки — обсуждают и предлагают пути решения представленных ситуаций.

Примеры картинок представлены на рисунках 1–4.



Рис. 1. Вариант «доброй картинки».



Рис. 2. Вариант «доброй картинки».



Рис. 3. Вариант «злой картинки».



Рис. 4. Вариант «злой картинки».

Результаты реализации стратегии социальных инверсий в работе с дошкольниками в ГБУ ДО Дом детского творчества Красносельского района г. Санкт-Петербурга позволяют сделать следующие выводы:

- 1) дети четко определяют тип картинки («добрая» или «злая») и формулируют социальную проблему, если она присутствует;
- 2) дети однозначно сканируют эмоциональный контекст ситуации, определяют чувства героев, прогнозируют возможные негативные последствия.

Однако при разработке вариантов преобразования проблем дошкольники часто предлагают негативные мероприятия — наказать нарушителя, напугать и др. На наш взгляд, потенциал работы с дошкольниками в данном направлении очень высок: необходимо ориентировать их именно на позитивные решения проблемных социальных ситуаций, на формирование позитивных социальных установок.

Рассмотренная выше стратегия социальных инверсий и другие социально-креативные стратегии, реализуемые в рамках интеллектуальных игр и других форм воспитательной работы, с нашей точки зрения, играют огромную роль в формировании социальной компетентности дошкольника, способствуя развитию социального интеллекта, определению социальных ценностей, усилению социальной активности и становлению активной социальной позиции ребенка.

Библиографические ссылки:

1. Богачева Н.В., Войскунский А.Е. Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции // Современная зарубежная психология. — 2017. — Том 6. — № 4. — С. 29–40.
2. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника. / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др. — М.: Просвещение, 2003. — 335 с.
3. Компетентностная модель дошкольного образования: Монография / Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, И.Е. Емельянова, Н.П. Мальгиникова, И.Н. Евтушенко, И.Г. Галянт, О.Н. Подivilова, М.Н. Терещенко, Л.К. Пикунлева — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009. — 229 с.

4. Социальная креативность: теория, диагностика, технологии: Коллективная монография /Под ред. Т.А. Барышевой.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2019.— 307 с.

А.Н. Мисюкевич. В.Р. Самойлова
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург
allamisukevich@mail.ru
vika.sam96@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросу изучения визуальной креативности. Рассматривается содержание понятия визуальная креативность и её модель в дизайн-деятельности, включающая эмоциональные, эстетические и когнитивные параметры, отражающие особенности дизайн-деятельности.

Ключевые слова: визуальная культура, визуальное восприятие, визуальная креативность, дизайн-деятельность, сенсорная организация

Современная социокультурная среда — это, прежде всего, среда визуально ориентированная. Визуализация становится доминантой в информационном пространстве. Большое значение для эффективного осуществления разных видов деятельности приобретает способность оперировать различными средствами и технологиями визуализации информации. В связи с этим исследование процессов восприятия, осознания и преобразования визуальной информации детьми становится актуальной психолого-педагогической проблемой.

В науке достаточно широко распространены понятия «визуальное восприятие», «визуальное мышление», «визуальная культура», а вот термин «визуальная креативность» используется недавно. Очень многие ученые (Р. Арнхейм, В.П. Зинченко, В.М. Розин, Б.И. Беспалов и др.) уделяли внимание визуальной коммуникации и визуальным процессам (восприятию, мышлению), считая их важными для творческого процесса. В данном контексте становится очень актуальной проблема изучения и развития визуальной креативности.

Что же такое визуальная креативность? Рассматривая её, как творческую деятельность, Т.А. Барышева, считает, что её продуктом является «преобразование и создание новых визуальных форм» [1, 94], а как творческий потенциал, она проявляется в процессе восприятия, осмысления, трансформации и создании визуальной информации, причем результатом могут стать как создание нового визуального объекта, так и любой другой продукт творческой деятельности человека [2].

Включаясь в разные виды деятельности, человек осуществляет процесс восприятия, понимания визуальных образов. Очень часто они представлены в какой-либо форме. Форма — ключевое понятие в дизайне, так как дизайн — это деятельность, связанная с проектированием предметных форм, которые всегда представлены визуально. Поэтому, можно сказать, что дизайн — это не только предметно-практическая, художественно-проектная, но и один из визуальных видов деятельности.

Одной из целей современного образования является воспитание всесторонне развитой личности, креативно мыслящей, умеющей создавать в том числе и визуальные объекты. Младший школьный возраст является сензитивным для развития визуальной креативности. Предпосылки для этого лежат в особенностях младших школьников: творческая активность и любознательность, эмоциональная включенность и непосредственность, направленность на мир и открытость, восприимчивость к визуальной информации, художественным воздействиям и образное мышление. Уже в раннем возрасте детьми воспринимается большой объем зрительной информации: игрушки, мультипликация, детские книги, разнообразно оформленное городское пространство, форма одежды и т.д. Иными словами, дети очень визуально восприимчивы ко всему окружающему. Соответственно, их можно вовлечь в деятельность, которая позволит развивать визуальную креативность. К такой деятельности, по нашему мнению, относится дизайн. Данный вид деятельности интересен и доступен и дошкольникам, и младшим школьникам.

По мнению Г.Н. Пантелеева, в типологии детского дизайна (в соответствии с классификацией, принятой в профессиональном дизайне) можно выделить: дизайн плоскостной (аппликативно-графический); объёмный (предметно-декоративный); пространственный (архитектурно-декоративный). Абсолютно очевидно, что данная де-

ятельность имеет богатую базу для того, чтобы учить детей «активно» видеть красоту окружающей действительности, природы и произведений искусства, научить «изображать, украшать и строить», воспринимать и оценивать богатство и разнообразие произведений культуры и искусства [3].

На основе теоретического анализа нами была разработана гипотетическая модель структуры визуальной креативности, включающая эмоциональные, эстетические и когнитивные параметры, отражающие особенности дизайн-деятельности. Это: эстетическая эмпатия, проявляющаяся в сопереживании, понимании, погружении в дизайн-образ; *эмоциональная заинтересованность* в сотворческой дизайн-деятельности, *способность к преобразованиям*, позволяющая трансформировать вербальный образ дизайн-объекта в визуальный — разными способами и приемами, дополнениями и выразительными средствами; *образная беглость и гибкость* как способность формировать большое количество вариантов дизайн-образов, идей, форм, стратегий в процессе восприятия и создания дизайн-объектов, а также *оригинальность и уникальность* результатов восприятия дизайн-объектов и творческой дизайн-деятельности.

Эмпирический материал на данный момент собран, анализируется и интерпретируется на основе проведенного комплекса диагностических методик. На основе первичного анализа данных констатирующего эксперимента можно сказать, что визуальная креативность в младшем школьном возрасте характеризуется неравномерностью, нелинейностью развития различных её параметров. Одной из задач нашего исследования было изучение особенностей развития визуальной креативности у детей с различной сенсорной организацией.

Интегрируя мнения различных авторов и исследователей (В. А. Ганзен, Л. А. Венгер, Л. М. Веккер, В. П. Зинченко, В. С. Мухина и др.) можно сказать, что сенсорная организация отражает способ восприятия окружающей действительности, а сенсорные процессы играют большую роль в общем развитии человека, и в частности в развитии визуальной креативности. Очень важно при этом учитывать сенсорную организацию младших школьников, т.е. какой из анализаторов является ведущим в перцептивном процессе (визуальный, аудиальный, кинестетический) [4]. Это поможет изучить особенности формирования перцептивного образа и организовать сенсорное развитие де-

тей в зависимости от этого, направив его на обогащение и совершенствование сенсорных процессов, формирование сенсорных эталонов и перцептивных действий. Для развития визуальной креативности средствами дизайн-деятельности необходимо это учитывать.

Дизайн-технологии очень адаптивны и позволяют синтезировать различные визуальные знаки при создании художественного образа. Цикл дизайн-занятий для развития визуальной креативности, который будет реализован на этапе формирующего эксперимента строится с учетом репрезентативной системы (сенсорной ориентации) детей и на основе различных дизайн-технологий.

Это различные *жанровые* дизайн-технологии (инсталляция, коллажирование, предметная скульптура и пр.); дизайн-технологии *создания различных объектов*: игрушек, украшений, одежды, цветочных композиций, книг и др.; дизайн-технологии *творческого поиска нового визуального образа*: фильтрация, компарация, реконструкция, инверсия, ассоциация, перекодирование и др., а также технологии и методы профессиональной дизайн-деятельности, адаптированные к психологическим особенностям младших школьников: метод конструирования, ассоциативный и вариативный методы, цветографическая пластика, метод эскизирования идей и др. [5]. Такой широкий диапазон дизайн-технологий позволяет рассматривать их как важное средство развития визуальной креативности младших школьников.

На сегодняшний момент исследование еще не завершено. На данном этапе проводится статистическая обработка полученных данных на констатирующем этапе. Полученные результаты позволят эмпирически определить структурные компоненты, выявить особенности проявления различных параметров визуальной креативности в младшем школьном возрасте, а также наметить перспективы изучения данного феномена. Дальнейшее исследование связано с разработкой и реализацией цикла дизайн-заданий, направленных на развитие визуальной креативности младших школьников с различной сенсорной организацией.

Библиографические ссылки:

1. Барышева, Т.А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка

- в музейной среде: учебно-методическое пособие / Т.А. Барышева, Науч. ред. Б.А. Столяров; М-во культуры РФ, ФГУК «Государственный Русский музей», РЦМПидТ, М-во образования и науки РФ, РГПУ им. А.И. Герцена, Ин-т детства. CD-ROM.— СПб.: ГРМ, 2011.— 112 с.: ил., табл. 2. Барышева, Т.А. Диагностика художественного интеллекта ребенка в перспективе реализации новых образовательных стандартов [Текст] / Т.А. Барышева // Герценовские чтения. Начальное образование.— СПб.: ВВМ, 2012.— Т. 3, вып. 1: Художественное образование ребенка: традиции и инновации.— С. 129–135.
3. Пантелеев, Г.Н. Детский дизайн.— М.: Карапуз — дидактика, 2006.
 4. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов.— М.: Академия, 2000.— 230 с.
 5. Мисюкевич, А.Н.; Иванова, В.А. Дизайн-технологии как средство развития эстетических компонентов креативности у младших школьников. / Герценовские чтения. Художественное образование ребенка.— СПб.: Изд-во ВВМ 2016.Т. 2. Вып. 1.— С. 94–104.

Н. В. Короткова

МДОБУ «Сертоловский ДСКВ № 3»

Г. Сертолово

Liebetimo@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена психолого-педагогическая проблема развития творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности. Определены психолого-педагогические особенности творческих способностей и умения в изобразительной деятельности старших дошкольников (на основе анализа эмпирических данных констатирующего эксперимента). Обосновано и раскрыто содержание авторского проекта «Волшебная мастерская».

Ключевые слова: дошкольное образование, творческие способности, художественно-творческое развитие, изобразительная деятельность, искусство, креативность, творческий потенциал.

Современное общество нуждается в уверенном человеке, который способен ориентироваться в любой жизненной ситуации, умеет находить решение в нестандартной ситуации и обладает гибким мышлением. Такие качества определяют показатели творческих способностей, которые необходимы для комфортной адаптации в обществе.

В Федеральном государственном стандарте ДОО предполагается поддержка творческих способностей ребенка. Требуется выявить и раскрыть потенциал дошкольника, создать условия, развивающие его индивидуальные качества и способствующие обогащению опыта и роста личности [1]. Такие уникальные возможности можно найти в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Именно данная область, выступающая основой и важнейшим условием развития творческих способностей дошкольников, включает в себя практику изобразительной деятельности [2].

Исследования, предметом которых являются творческие способности и их развитие через овладение разнообразными продуктивными видами деятельности, свидетельствуют о том, что такие виды деятельности оказывают огромное влияние в становлении психического и личностного развития дошкольников. Развитие творческих способностей ребенка осуществляется в изобразительной деятельности, танцах, музыке и т.п. Дети фантазируют вслух, играют со звуком и словом.

Отечественные ученые А.В. Запорожец и А.А. Венгер подчеркивали, что «к старшему дошкольному возрасту у детей уже накапливается разнообразный опыт художественно-творческой практики, формируется интерес к различным видам познавательной и практической деятельности. А так же формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умения планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал» [3, с. 13].

Наиболее эффективным средством, развивающим творческие способности, многие педагоги считают изобразительную деятельность детей. Она выступает наиболее доступным для ребенка видом познания мира. Изобразительная деятельность является важным компонентом художественно-эстетического развития, специфиче-

ской детской активностью, направленной на эстетическое освоение мира с помощью изобразительного искусства [4]. Детская изобразительная деятельность является сознательным отражением ребенком окружающей действительности через рисунок и другие виды продуктивной деятельности.

По мнению Э.П. Торренса, изучавшего развитие творческих способностей, изобразительная деятельность занимает особое место в развитии дошкольника. Он подчеркивал, что развитие ребенка имеет тесную связь с различными видами изобразительной деятельности. Для развития творческих способностей в дошкольном возрасте необходимо активное воздействие взрослых. Именно семья и педагоги способны развить творческий потенциал ребенка до школы. Э.П. Торренс считал, что основными показателями творческих способностей являются «гибкость и беглость мысли, оригинальность и любознательность» [5, с. 18].

Т.С. Комарова подчеркивала, что художественно-эстетическое развитие дошкольников идет от наглядно-чувственного впечатления до создания продукта при помощи изобразительных средств. В каждом ребенке с рождения заложен потенциал, который развивается только при благоприятных и комфортных педагогических условиях [6]. У детей хорошо развито интуитивное мышление, фантазия, креативность и творческое мышление. Важно правильно использовать потенциальные возможности, тем самым помочь развиться высокому уровню творческого потенциала. Из выше перечисленного следует, что необходимо организовывать систему работы, учитывающую индивидуальные особенности и обеспечивающую их эффективность в развитии. Для этого необходимо диагностировать динамику и уровень развития каждого ребенка.

На базе МДОБУ «Сертоловский ДСКВ № 3» Всеволожского района был проведен ряд диагностических методик на выявление уровня творческих способностей и особенностей изобразительной деятельности старших дошкольников. В диагностический комплекс входили следующие методики: методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко; методики В. Синельниковой и В. Кудрявцева: диагностика универсальных творческих способностей для дошкольников «Облако в комнате»; методика «Сложи картинку»; методика «Помоги спасти мишку»; методика «Изучения особенностей изобразительной

деятельности».

Результаты детей старшего дошкольного возраста показали, что некоторые компоненты творческих способностей недостаточно сформированы, в том числе уровень изобразительных умений и навыков находится на низком уровне, ввиду чего требуется проведение работы, ориентированной на повышение показателей творческих способностей (воображение, творческое мышление) детей через изобразительную деятельность. Полученные результаты говорят о необходимости проведения специальной целенаправленной работы педагога в этом направлении. Выявленную проблему может решить введение дополнительного образовательного модуля в образовательную практику ДОУ.

На основании полученных данных был разработан проект «Волшебная мастерская», включающий цикл занятий, целью которых является развитие творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности.

Реализация проекта будет эффективной, при соблюдении следующих условий:

- создание предметно-пространственной образовательной среды в группе в соответствии с ФГОС;
- использование различных форм и методов в организации занятий по изобразительной деятельности;
- использование различных нетрадиционных техник изобразительной деятельности.

При проектировании проекта мы опирались на следующие принципы:

Принцип поэтапности. От простого к сложному — важное условие при обучении изобразительной деятельностью.

Принцип наглядности. Непосредственная зрительная наглядность рассчитана на возникновение эстетического восприятия конкретного изделия и желания его сотворить.

Принцип доступности и индивидуальности.

Структура проекта включает три этапа:

I, Подготовительный этап.

Цель данного этапа: формирование положительной мотивации для реализации проекта. На этом этапе велась следующая работа:

- создание необходимых условий для реализации программы.

Подбор художественной литературы, иллюстраций, материала для коллекций;

- создание творческого уголка «Цветик-семицветик»;
- оформление альбома «Картинная галерея художников»;
- беседы, наблюдения, рассматривание иллюстраций и картин, чтение художественной литературы (сказок);
- формирование положительной мотивации для реализации проекта «Волшебная мастерская». Выставка детских работ. Знакомство детей с понятием «Изобразительное искусство»;
- определение совместных целей и задач;
- информация по программе на информационных стендах;
- консультация для родителей о том, как организовать маршрут выходного дня.

II. Основной этап.

Основной этап состоит из трёх блоков:

- Блок «Изобразительное искусство»

Цель: закрепить и углубить представления детей об изобразительном искусстве при помощи изобразительной деятельности.

- Блок «Декоративное искусство»

Цель: формировать знания о декоративном искусстве при помощи изобразительной деятельности.

- Блок «Мир дизайнера»

Цель: формировать представления о понятии дизайнера при помощи изобразительной деятельности.

В работе с детьми использовались разные виды искусства, были активно применены различные виды нетрадиционных техник:

- техника рисования «пуантилизм», «монотипия», «волшебная печать»;
- изображение аппликативного орнамента на вазе, создание коробки для карандашей при помощи аппликации;
- изображение деталей восковыми мелками, а затем покрытие акварельными красками;
- рисование узоров цветными карандашами;
- украшение шкатулки пайетками, пуговицами и другими материалами.

Заключительный этап.

Цель: оценка и самооценка деятельности дошкольников в ходе

реализации проекта.

Этап включал обработку и оформление материалов в формате альбома, выставки, творческого уголка, картинной галереи, создании коллективного коллажа; рефлексивную педагогическую оценку; анализ результативности проекта вместе с родителями и детьми; формирование дальнейших целей образовательной деятельности.

Объем: занятия рассчитаны на детей 5–6 лет, 9 занятий, продолжительность каждого 25–30 минут.

Продукты программы:

- альбом «Картинная галерея художников»;
- творческий уголок «Цветик-семицветик»;
- оформление картинной галереи «Волшебный сад»;
- создание коллективного коллажа «Дети — цветы жизни»;
- выставка «Удивительный город».

При отборе содержания занятий я опиралась на потребности и интересы дошкольников, особый акцент мы уделяли созданию таких педагогических условий, которые будут способствовать становлению ребенка как субъекта своей деятельности. Поэтому результатом каждого занятия было создание творческого продукта. Достижению результата способствовала взаимосвязь различных видов деятельности: музыкальной, речевой, познавательной, изобразительной, игровой. Благодаря такой работе дети получают познавательную нагрузку, активизацию мотивационной сферы и творческого потенциала. Ознакомление с видами изобразительного искусства идет в тесной связи с процессами продуктивной деятельности. Ребенок учится различать средства выразительности, используя их в своем творчестве. Это дает возможность не только вызывать у детей эмоциональный отклик, но и формировать и у них творческие способности.

Развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий по проекту «Волшебная мастерская» происходит через осуществление поддержки индивидуальности и инициативы детей, создание условий для свободного выбора того или иного вида изобразительной деятельности. Расширенные возможности для самовыражения в ходе реализации проекта эффективно способствуют развитию и активизации творческих способностей дошкольников, о чем свидетельствует качество создаваемых детьми продуктов.

Библиографические ссылки:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://xn-80abucjiihv9a.xn--p1ai/news/3447/file/2280/.pdf> Дата обращения: 20.01.2020.
2. Лыкова И.А. Современные подходы к проектированию образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». — М.: ИД «Цветной мир», 2019. — 144с.
3. Скворцов В.О. Интеллект+ креатив: развитие творческих способностей дошкольников. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 219 с.
4. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М. Занятия по рисованию с дошкольниками. — М.: Сфера, 2020. — 128 с.
5. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест П. Торренса: Методическое руководство. — Иматон, 1998. — 170 с.
6. Комарова Т.С., Размыслова А.В. Цвет в детском изобразительном творчестве. — М.: Педагогика, 2007. — 144 с.
7. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. — М.: Педагогика, 1983. — 112 с.
8. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников: метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / Т.Н. Доронова, — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2008. — 189 с.
9. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с.

М. А. Мухина

*Государственное бюджетное дополнительное
профессионального образования Санкт-Петербургская
Академия постдипломного педагогического образования,
xrew@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Статья носит практический характер где изучена сущность понятия «творческий потенциал», «современные техники рисования», представлены современные техники рисования и возможности их применения на уроках изобразительного искусства, обозначено влияние на развитие творческого потенциала учащихся на уроке изобразительного искусства с использованием современных техник рисования: мадоннари, стикер-арт (стикер-бомбинг), эбру, фризлайт, кондитерская роспись, песочная анимация

Ключевые слова: современные техники рисования, творческий потенциал.

Мыслящие творческие люди способны мгновенно чувствовать и отзываться на происходящие изменения, формулировать и воплощать цели, конструктивно взаимодействовать с другим человеком, видеть затруднения и находить методы их решения, соответственно творческая личность оказывается очень востребованной в современном мире.

Существуют различные толкования понятия «творческий потенциал» (Дж. Гилфорд, В. А. Варданян, М. А. Копосова, И. Л. Левин). Мы принимаем позицию Л. К. Веретенниковой [1] и под творческим потенциалом понимаем интегративное образование, имеющее системную организацию и сложную структуру с позиций целостного понимания личности. Мы рассматриваем творческий потенциал как родовое сущностное свойство человека, делаем вывод о таких его характеристиках, как динамичность и изменчивость, возможность его актуализации, развертывания и совершенствования.

Заняться проблемой развития творческого потенциала с помощью современных техник изобразительного искусства нас подтолкнули наблюдения за работой детей с материалами для творчества, а также Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, где одна из задач становится реализации

мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности. Как показывают нынешние реалии с помощью только традиционных методов нельзя строить современный процесс обучения и решать целиком проблему творческой личности [2].

Одним из приемов, направленных на создание условий для развития творческого потенциала ребенка является организация работы с применением современных техник. В настоящее время изобразительное искусство в школе приобретает новую окраску и одна из задач сделать так, чтобы оно не превратилось в будничную, скучную обязанность, а сохранило в своей сущности радость творчества [3].

При внедрении современных техник рисования реализуются основные направления работы по созданию развивающей среды и ее влиянию на формирование творческого потенциала, а именно:

- интеллектуальное развитие обучающихся, повышение их креативности;
- социально-психологическое развитие, включающее понимание и принятие себя и других, повышение уверенности в себе;
- физическое (развитие двигательной активности, моторики ребенка);
- коммуникативное развитие (приобретения приемов эффективного общения и взаимодействия с другими);
- введение и отработка новых видов интеллектуальной работы, освоение учениками методов творческой деятельности;
- снятие барьеров, ограничений, препятствующих развитию креативности [4].

В работе И.Л. Левина [5] был определен компонентный состав структуры готовности учащегося к развитию своего творческого потенциала. В таблице 1 отражены возможности включения современных техник рисования в урок изобразительного искусства, соотнесенные со структурой готовности учащегося к развитию творческого потенциала.

Определение «техники» в изобразительном искусстве основываются, прежде всего, на материалах, применяемых художником при создании картин, а именно те материалы, которые он держит в руке, или которые оставляют след на основе, формируя изображение [6].

Таблица 1. Структура готовности учащегося к развитию творческого потенциала

Компонент готовности	Функции компонента	Критериальная характеристика компонентного состава готовности личности	Включение современных техник рисования в урок изобразительного искусства
Мотивационный	Мотивационная	Потребность в творческом саморазвитии, мотивы интереса, долга, ответственности; ценностное отношение к человеку, к творчеству, к собственным творческим возможностям	Новые техники привлекут внимание учащихся, пробудят, укрепят интерес и любовь к изобразительному искусству, обеспечат личностную значимость содержания урока для учащихся
Содержательный (ориентационно-знаниевый)	Ориентационная	Знания о феномене творчества, закономерностях творческого процесса; системные знания о мире и представления о месте человека в нем; убеждение в творческой преобразовательной миссии человека; знание методов творческой деятельности (сенектика, морфологический анализ и пр.)	Включение новых техник рисования в образовательный процесс способствует расширению кругозора, совершенствованию изобразительных способностей, дают возможность обогатить имеющийся «веер возможностей» при выборе собственного стиля изобразительной деятельности
Процессуальный	Практическая	Умения и навыки, необходимые для творческой деятельности, умения и навыки конструктивного взаимодействия в социальном окружении в процессе творчества	Применение современных техник рисования дает возможность развивать мелкую моторику, тактильную чувствительность, улучшать память, стимулировать работу мозга (познавательные процессы: восприятие, память, образное и логическое мышление, пространственное воображение). Благодаря необходимости поиска новых образов фантазия становится намного ярче.
Эмоционально-волевой	Регулирующая	Особенность протекания эмоционально-волевых процессов, способность к волевой саморегуляции	Преобразуя ситуацию в картинах ребенок получает опыт самостоятельного разрешения трудностей как внутреннего, так и внешнего плана, происходит гармонизация психоэмоционального

Компонент готовности	Функции компонента	Критериальная характеристика компонентного состава готовности личности	Включение современных техник рисования в урок изобразительного искусства
			состояния, развивается коммуникация, формируется гармонично развитый член общества
Рефлексивный	Оценочная	Способность к рефлексии	Формирует установку на положительное отношение к себе, доставляет удовлетворения от процесса творчества и от произведения созданного своими руками

Современные техники — это совокупность классических материалов и средств рисования с новыми. Существует множество различных современных техник рисования (см. табл. 2), которые на наш взгляд применимы на уроках изобразительного искусства и влияют на развитие творческого потенциала школьника.

Таблица 2. Современные техники в изобразительном искусстве

Название	Историческая справка	Применение на уроках
Маддонари (с итальян. <i>Madonnari</i> — художник, рисующий Мадонну) — изображение на асфальте в 3D формате	Это искусство произошло в Италии, где художники чаще всего рисовали религиозные сюжеты, в том числе Мадонну — мать Божию. В Европе и Америке во второй половине XX века этот вид уличного искусства получил широкое распространение. Главная особенность 3D рисунков на асфальте заключается в том, что прохожие могут стать участниками композиции этого рисунка. Для этого нужно смотрящему в объектив встать под определенным углом и на определенном расстоянии [7].	На уроках изобразительного искусства можно выполнять такие изображения на обычной бумаге при помощи шариковых ручек или цветных карандашей. Возможно и выполнение таких работ на асфальте школьного двора в теплую погоду, предварительно подготовив эскизы.
Стикер-арт (стикер-бомбинг) — авторские наклейки	История стикер-арта начинается с американских почтовых стикеров, которые использовались как наклейки на письма в зоне обратного адреса. На таких стикерах было много пустого места и можно было нанести собственную надпись или рисунок [8].	На уроках изобразительного искусства можно предложить учащимся выполнить упражнение по созданию своего собственного стикера.

Название	Историческая справка	Применение на уроках
Эбру (с перс. <i>ebri</i> «воздушные облака») — рисование на воде	<p>Появление данной техники датируется VII веком н.э. в Турции, а примерно в XII веке в Японии становится популярным искусство суминагаши («плавающие чернила»). Японские монахи наносили специальными чернилами рисунок на ткань или рисовую бумагу. Но турецкие мастера смогли изображать не только абстрактные узоры, но и пейзажи, анималистические принты.</p> <p>Техника эбру не предполагает, что рисунок должен получиться четким и ровным. Вся техника основана на абстракции и произвольном узоре. Готовый рисунок можно перенести с жидкой поверхности на бумажный лист, дерево, ткани, керамику, кожу [9].</p>	<p>Для учителя изобразительного искусства подготовка урока в технике эбру объемна, но выполнима.</p> <p>Работу можно выполнить несколькими способами разделив учащихся на группы по 2–3 человека. В результате работы получается красивая, яркая и необычная мраморная бумага, которую можно использовать для упаковки подарков, изготовления фоторамок и открыток. С ее помощью получаются красивые коробочки, обложки для канцелярских папок, закладки для книг и многое другое. Такие листы можно использовать и для украшения к таким праздникам как Пасха и Новый год.</p>
Фризлайт — техника рисования светом при фотосъемке на длинной выдержке	<p>Искусство «рисования светом» появилось в 1910 г. По причине недоступности фотоаппаратуры фризлайт не получил популярности и известности. Сегодня эта техника возрождается. Фризлайтер создает картины-фотографии держа в руке какой-либо источник света (фонарик, экран мобильного телефона и пр.). Световые линии становятся главным объектом внимания зрителя и приобретают особенную художественную ценность.</p>	<p>Учитель изобразительного искусства может дать домашнее задание, где учащиеся попробуют создать фотографию в данной технике.</p>
Песочная анимация — создание картин с помощью песка на специальном столе с подсветкой	<p>Истоки рисования песком находятся в Австралии, где аборигены рисовали вулканическим пеплом, песком и глиной узоры для церемоний. В Тибете монахи изображали цветным песком картины — мандалы, как особый ритуал, после чего картины стирались. В Японии в XIV веке возникло искусство Бонсай. В Египте художники и сейчас выполняют картины из цветного песка в стеклянных емкостях.</p>	<p>Учитель изобразительного искусства технику песочной анимации может использовать на уроках эпизодично или разработать программу внеурочной деятельности «Песочная анимация». Для этого необходимо приобрести соответствующее оборудование: световые столы с отделом для песка, кварцевый песок, столы-парты</p>

Название	Историческая справка	Применение на уроках
	Современная форма песочной анимации появилась в 1969 году, когда вышел фильм из песка «Песок или Питер и волк» Кэралайн Лиф [10].	для световых столов, магитофон, видеопроектор, компьютер, школьную доску.

Таким образом, появление современных техник рисования в образовательном процессе на уроках «Изобразительное искусство» актуально и необходимо. Такая работа позволяет с опорой на современные и популярные техники развивать творческий потенциал школьника.

Библиографические ссылки:

1. Веретенникова, Л.К. Развитие творческого потенциала современного школьника / Л.К. Веретенникова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.— 2010.— № 1. [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-sovremennogo-shkolnika>, (Дата обращения: 17.01.2020).
2. Мухина М.А. Сущность и содержание понятия «творческий потенциал» // Молодой ученый. 2018. № 19.— С. 411–413,
3. Леванова Е.Ф. Современное искусство и его многомерность // Вестник Томского государственного университета № 3 (15)— 2014.— С. 14–19.
4. Шаханина Л.И., Федорищева Е.В., Рыжкова О.В., Чепиженко З.И. Нетрадиционное рисование как один из способов развития креативного мышления младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт».— 2015.— Т. 38.— С. 191–195.
5. Левин, И.Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением изобразительного искусства [Текст]: дис. канд. пед. наук:– Нижний Новгород, 2003.— 313 с.
6. Шипулин А. Техники в изобразительном искусстве [Электронный ресурс], URL: <http://artgraphic.su/tehniki.html>, (Дата обращения: 17.01.2020).

7. Мадоннари — искусство уличных художников. Детский сайт Затеёво [Электронный ресурс], URL: http://zateevo.ru/?section=page&alias=madonnari_art (Дата обращения: 17.01.2020).
8. Наклейки как искусство [Электронный ресурс], URL: <http://top-sticker.ru/context.php? AIC=56>, (Дата обращения: 17.01.2020).
9. Рисование на воде Эбру [Электронный ресурс], URL: <https://zvetnoe.ru/club/poleznye-stati/vsye-o-khobbi-tovarakh/drugie-tovary/risovanie-na-vode-eburu/>, (Дата обращения: 17.01.2020).
10. Десять самых необычных форм современного искусства [Электронный ресурс], URL: <https://www.factroom.ru/facts/61782> (Дата обращения: 17.01.2020).

РАЗДЕЛ IV

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е. К. Маранцман

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Санкт-Петербург

elena.marancman@mail.ru

СОЗДАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗА ИСТОРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ

В статье представлены этапы создания полихудожественной среды в школе средствами целостного рассмотрения образа героя. Описаны педагогические приемы работы с учащимися. Проанализированы результаты их деятельности при создании ими своих образов-символов.

Ключевые слова: образ-символ, целостность, образовательная среда.

Организация проектной деятельности учащихся занимает сегодня все больше времени в школьном образовании. Именно этот вид деятельности особенно продуктивен при создании полихудожественной среды при изучении объектов культуры. Начало такого синтеза может доверить экскурсии в музей. Причем сегодня эту деятельность можно нацелить вполне предметно. При обычной экскурсии процесс налаживания контакта публики с историей, культурой, природой и искусством очень сложен. Дерзость этой затеи очевидна: экскурсовод впервые видит публику, экскурсантам чаще всего неизвестна материя, о которой пойдет речь. А материя эта, как правило, для публики достаточно сложна, пойдет ли речь об архитектурных стилях,

тайнах живописной техники или исторических событиях давних времен. И потому обязанность экскурсовода — моментально поставить диагноз аудитории, понять ее уровень, намерения и сформулировать тему экскурсии, создать «установку» [1, с. 142] на дальнейшее общение со слушателями, зрителями. В основе этой установки лежит вопрос, актуальный для экскурсантов, взятый из их душевного и интеллектуального репертуара. В проектной деятельности учащихся вопрос имеет ту же направляющую роль, но прицельную, ибо в ней участвуют изначально обе стороны — и ученик, и экскурсовод. Это значит, что для исследования необходимо выбрать несколько разных взглядов на один и тот же объект культуры, как в одной модальности, так и в поликультурном пространстве.

Рассмотрим возможности такой работы при целостном изучении образа Петра I в культуре.

Для того, чтобы пространная экскурсия из описательной стала проблемной, необходимо создать условия для определения этой проблемы.

Здесь могут помочь анализ петербургской повести А. С. Пушкина «Медный всадник». Можно разделить класс на группы — первая будет искать строки, символизирующие творца новой Европы, вторые — тирана и убийцу многих своих холопов. Такая работа позволит учащимся войти в образ Петра I через по — пушкински объемно и предметно. И проблемный вопрос может быть обозначен так: «Кем же он был — тираном, сломавшим естественный ход национальной истории, или творцом новой России, прорубившим «окно в Европу» и поднявшимся на уровень современной цивилизации?»

Пройдясь по дворцовому Петербургу, понимаем, что величие и строгое, умное изящество которого задано характером его основателя. Петр I, который был назван Пушкиным «державцем полумира», строил северную столицу «на низких, топких берегах» [2, с. 4–5], но придал ей характер чуда. Такое отношение к городу можно подтвердить строками одного из первых поэтов нашего города В. К. Тредиаковского, который в середине XVIII в. писал:

*«Но вам узреть, потомки, в граде сем
Из всех тех стран летающихся густо,*

Смотрящих все, дивящихся о всем,

Гласящих: «Сей рай стал, где было пусто» [3, с. 15].

Этот величественный город, таинственно возникший среди смиренной природы, дерзок, как сам Петр I. В самом деле, как среди су-ровых финских скал и мрачных вод холодной Невы мог возникнуть город, подобный роскошной и нежной Венеции, оживленному Амстердаму, торжественному Риму, изящному Парижу, которые были прообразами Петербурга? Тем не менее, это удалось.

И здесь уместно дать задание школьникам: найти в Петербурге места, которые похожи на указанные города. Эту работу школьники проводят в Интернете, и потом на уроке защищают свой выбор. Разве не венецианский уголок в Петербурге — скрещение мостов у Капеллы? И разве не уютом Амстердама дышат маленькие особняки Васильевского острова, и не мощью Рима поражает здание Биржи? Однако в Петербурге эти европейские стили слились в неповторимый город: могучий и сдержанный, гордый и по-русски тайно грустный одновременно. Так же, как его основатель, город самобытен, и загадочен, как Россия. Свои догадки школьники могут подтвердить или опровергать, сравнивая свои впечатления с пониманием Петербурга современным поэтом:

*«Вода петербургских каналов
В ограде решетки сквозной.
Граниты широких причалов,
Мост, гордый своей крутизной.
Размах государственных акций,
Венеции легкий парик
И солнечный блеск декораций,
Но город к молчанью привык.
Столица Российской империи
Боится приливов воды.
Величью не скрыть недоверия
К стране, океану беды.
Осенние ветры, как стоны,
А мода, к Парижу стремясь,
Изящно постригла газоны,
Упрятав болотную грязь.
Шпиль узкий взрывает смиренья
Низинных Невы берегов.
Реки цепенеет течение*

*За сетью кандалных оков.
Волна тут скалою застыла,
На ней— дерзкий всадник в венце,
И в жесте— надменная сила
И взрыв вдохновенья в лице.
Мой город— виденье Европы,
Свободы манящий мираж.
Истлели больные холопы,
Которых согнал царский раж.
Как в северных храмах, стремленье
От сруба тюрьмы к облакам,
И боли земной одоленье
Во славу грядущим векам» [4, с. 4–5]*

Другой Петербург — непарадный, город маленьких людей — зловещ и враждебен. Подтверждение этим словам ученики без труда найдут и в «Медном всаднике», и в поэме А. Мицкевича «Дзяды». Такой Петербург так же есть деяние Петра I.

Это настоящий спор двух литературных гениев вокруг памятника Э.М. Фальконе разгорелся между А. Мицкевичем, видевшим в Петре лишь злобную силу тирании, и А.С. Пушкиным, воспевающим деяния Петра в поэме «Медный всадник» и увидевшим бесчеловечность величия государя, который растоптал копытами своего коня не только враждебную змею, но и маленьких людей.

В поэме «Дзяды» А. Мицкевич представляет Петербург городом мрака.

*«Рим создан человеческой рукою,
Венеция богами создана;
Но каждый согласился бы со мною,
Что Петербург построил сатана» [5, с. 32]*

Противопоставляя памятник Петру и конную статую Марка Аврелия в Риме, А. Мицкевич воспринимает русского императора, как страшное бедствие:

*«Царь Петр коня не укротил уздой,
Во весь опор летит скакун литой,
Топча людей, куда-то буйно рвется,
.....*

*И с запада весна придет к России –
Что станет с водопадом тирании?»*

Эти мысли А. Мицкевич приписывает А.С. Пушкину, которого называет «русским гением». Однако А.С. Пушкина в поэме привлекает не только живой Петр с дерзостью его замыслов, яркой энергией и волей. «Кумир на бронзовом коне» при всей жестокости его поступи воплощение порыва к величию страны и воли истории:

*«Ужасен он в окрестной мгле!
Какая дума на челе!
Какая сила в нем сокрыта!
А в сем коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?
О, мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной
На высоте, уздой железной
Россию поднял на дыбы?»*

Вдохновение порыва в памятнике Э.М. Фальконе было главной нотой для рассматривающих его поэтов. Такие сравнительные упражнения позволяют ученикам глубже оценить памятник и еще больше проникнуться пафосом А.С. Пушкина, который при понимании всей бесчеловечности деяний Петра I, восхищался их красотой, мощью, имперской энергией.

Следующий этап разговора о Петербурге и его гении Петре Великом можно провести с уже более взрослыми школьниками, в профильных классах.

Серебряный век русской поэзии был в оппозиции к государственности и к Петру Великому как ее устроителю. Ощущение катастрофичности жизни в городе, основанном Петром I, заметно в поэзии О.Э. Мандельштама («В Петрополе прозрачном мы умрем...», «С властью державной...») и А.А. Ахматовой («Стихи о Петербурге», главы 2, 3 первой части «Поэмы без героя»). Пересмотр пушкинского отношения к Петру Великому отчетливо виден в драме Д.С. Мережковского «Петр I и царевич Алексей», а также в романе А. Белого «Петербург». Мертвенность имперского величия Петербурга в поэзии серебряного века противопоставлялась

лирическому! обаянию его пригородов: Павловска, Царского Села (И.Ф. Анненский, А.А. Ахматова, О.Э. Мандельштам). В стихотворении И.Ф. Анненского «Петербург» (1910 г.) буро-желтый цвет становится символом отравленного города, «камни из мертвых пустынь» — свидетельством «страшных былей» жестокого прошлого. Город Петра рождает «сознание проклятой ошибки» и «отраву бесплодных хотений». [6, с. 69]. Такой взгляд на Петербург сродни скорее А. Мицкевичу, нежели А.С. Пушкину. И эта подчеркнутость болезненности города сродни роскошному увяданию самого времени Серебряного века.

В 2019 году было проведено исследование формата ассоциаций образа Санкт-Петербурга среди учеников старших классов петербургских гимназий. Вопрос был задан так: «Для Вас Петербург это...». Нужно было сформулировать в письменном виде свои ассоциации. В исследовании принимали участие 127 учащихся 11 класс. Ответы учеников были разделены на смысловые группы с точки зрения их образности — от формально-информативного к олицетворению и образу-символу.

Приведем наиболее зрелые ответы учеников, которые прибегали к приемам олицетворения и создавали свой образ-символ:

Петербург для меня...

☼ *«Олицетворяет собой человека, собравшего и сохранившего все самые разные и яркие качества своей души»;*

☼ *«Это — голос. Он может создать атмосферу, как для таинственной прогулки, так и для веселой обстановки»;*

Эти примеры очеловечивания города, признания его частью своей судьбы более явно видны в ответах, где создается свой образ-символ Петербурга:

☼ *«Прежде всего, город для меня — это библиотека имени В.В. Маяковского. Эти стены и своды породили меня»;*

☼ *«Город — это стена у квартиры Анны Ахматовой, которая полностью исписана стихами».*

Последний ответ особенно глубок еще и потому, что в нем отмечено отношение современных горожан к А.А. Ахматовой. Именно они и создали этот образ-символ Петербурга, как дань памяти, уважения и сопричастности и творчеству поэта, и ее судьбе. И здесь видно слияние с героической судьбой Петербурга.

Такое целостное рассмотрение образа Санкт-Петербурга через его героев в диалоге времен, поэтов и художников, по-разному оценивающих его, становится средством пробуждения оценочного отношения школьников к искусству и жизни.

Библиографии ссылки:

1. Узнадзе Д.Н. Психология установки.— СПб.: изд-во «Питер». 2001.— 416с.
2. Пушкин А.С. Медный всадник. Петербургская повесть. //Собрание сочинений в 10 т. Т. 6 .— СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1899.— 479 с.
3. Третьяковский В.К. Похвала Ижмерской земле и царствующему граду Санктпетербургу. //Избранные произведения. Библиотека поэта. Большая серия.— Москва, Ленинград: Советский писатель, 1963—371с.
4. Маранцман В.Г. «Петербург». Сборник стихотворений.— СПб.: Изд. дом «РОСТ». 2003.— 30с.
5. Мицкевич А. Избранные произведения в 2-х т.— М.: Гослитиздат, 1955- Т. 2.— 379с.
6. Анненский А.Ф. Серия «Поэтическая Россия».— М.: Изд-во «Советская Россия». 1987.— 272с.

И. Д. Пелих, В. О. Алефиренко

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И Герцена,*

Санкт-Петербург

pelikh-irina@yandex.ru, lady.alefirenko@mail.ru

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема толерантности/интолерантности младших школьников в полиэтнических классах. Результаты пилотной диагностики позволили выявить слабые и сильные стороны когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов толерантности, их связи,

зависимости, влияние и доминанты. Представлена идея и концепция проекта программы полихудожественных технологий формирования толерантного мировоззрения младших школьников.

Ключевые слова: этноэгоизм, активная толерантность, культура полиэтнического взаимодействия, толерантное сознание и поведение, полихудожественные технологии.

*Я не согласен с тем, что вы говорите,
но пожертвую своей жизнью,
защищая ваше право
высказать собственное мнение.
Э. Холл (Друзья Вольтера).*

Вскоре после принятия ЮНЕСКО — Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры Декларации принципов толерантности (Париж, 1995), состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Культура мира и ненасилия в воспитании учащихся: опыт регионов России» (Москва, 1999). По результатам работы конференции была принята резолюция, в которой говорилось об ОБРАЗОВАНИИ, как социальном институте, способным формировать толерантное сознание и поведение учащихся, о необходимости «интеграции культуры мира во все учебные предметы», создании новых учебников, пронизанных идеями ненасилия, сотрудничества и партнёрства [1]. Так одним из главных приоритетов в модернизации российского образования стало воспитание «homo tolerans», человека толерантного.

«Толерантность — мифический зверь» (С. А. Арутюнов) — не одно столетие являлся объектом и предметом исследования философов, историков, культурологов, политологов, социологов, психологов, юристов и, конечно, педагогов. Несмотря на много вековую историю всестороннего изучения и многозначности интерпретации понятия толерантность в наше время толерантное мировосприятие «постигается и *приживается* с большим трудом как в обществе в целом, так и в системе российского образования» — отмечает доктор филологических наук С. Л. Каганович. Одной из главных причин ученый называет андрагогическую проблему — обучения и воспитания взрослых, поскольку «толерантное сознание у детей способен сформировать только толерантный взрослый (...) и допускать интолерантного учителя к детям — преступно!» [2].

Академик РАН В. А. Лекторский, создатель научной школы исследования познания и знания в междисциплинарном и культурно-историческом контексте классифицировал 4 философско-педагогические модели толерантности, одна из которых привлекательна своей позитивностью: *толерантность как расширение собственного опыта*. Ценностная и познавательная система каждой культуры в своём развитии учитывает опыт другой системы — и это факт истории культуры и истории познания [3].

Содержательная характеристика толерантности состоит не в терпимости или обуздании чувств неприятия своеобразия другого — а в признании его прав и свобод (П. В. Степанов, А. Э. Ширванян, М. Б. Хомяков), готовности к уважительному диалогу и сотрудничеству (М. П. Мчелдов, Т. С. Таюрская и др.), восприятию иного человека как *ценность* — все то, что культурологи и педагоги называют *активной толерантностью* (Е. Г. Виноградова, Е. И. Касьянова, О. В. Цируль, Н. А. Эмих и др.).

Суть в «поиске в *Другом — своего*; углубление в *чужой* эстетический мир... как нечто лично значимое, эмоционально и интеллектуально *созвучное и сопереживаемое*» [4] и, справедливости ради, стоит признать — толерантность, будучи объективным фактором и условием сосуществования мультикультурных групп — процесс двусторонний [5, с. 7–9]. Особый научный интерес к формированию межэтнической коммуникативной культуры человека и общества в целом обращен к роли мезо, макро и микро сред, их «групповой и общественной атмосферы, которые могут нести мощный заряд толерантности или интолерантности» [6, с. 5]

В Петербурге учится 12 тысяч школьников (данные на 2017 год), для которых русский язык — неродной, школьные классы все более представляют собой «микрокосмос культурного разнообразия» [7]. Младший школьный возраст — один из важных этапов становления этнической социализации и этнического самосознания ребёнка.

Критерии *толерантного сознания* — объём и содержание знаний о толерантности, её философия, ценности и границы. Ведущий показатель когнитивного компонента толерантности — толерантное поведение, одним из критериев которого становятся эмпатия, эмоции и чувства (милосердие, чуткость, сострадание, отзывчивость, дружелюбность и т. п.) человека по отношению к другим людям. Поведенческий компонент этнической толерантности проявляется в уме-

нии включаться в поликультурную деятельность; уважении к людям разных этнических групп, способности сознательно контролировать и регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций межкультурного взаимодействия. Суть толерантного отношения, по мнению Д. А. Леонтьева, не обязательно должна быть связана с любовью или дружбой, главное — чтобы оно исключало ненависть, презрение и вражду, в целом интолерантное отношение свойственно только слабой личности и культуре [8, с. 6–7].

Рассмотрим некоторые особенности этнотолерантности детей, в силу возраста для многих неустойчивой и противоречивой, попробуем наметить доминирующие факторы в области воспитания полиэтнической культуры младших школьников. В эксперименте участвовали 52 младших школьника ГБОУ СОШ Калининского района г. Санкт-Петербурга: 27 учеников 3Б – из них 9 детей (33 %) из стран ближнего зарубежья и 25 учеников 3В – из них 7 детей (28 %) из стран ближнего зарубежья.

Предварительный блиц-опрос учащихся полиэтнических классов знаний о толерантности и национальной идентификации дал следующие результаты¹. Основной состав учащихся 24 чел. (89 %) / 22 чел. (88 %) с понятием толерантность не знаком, но что эта диковинка относится к поведению человека почувствовали и дали положительный ответ 16 чел. (59 %) / 16чел. (64 %); знание своей национальности проявили 24 чел. (89 %) / 15 чел. (60 %), неожиданным стал результат детей не знающих свою национальность — 3чел.(11 %), из них 2-е из ближнего зарубежья и 10 чел. (40 %), из них 5 девочек из ближнего зарубежья; в данном контексте логичен их отрицательный ответ на присутствие в классе детей других национальностей 2 чел.(7 %) / 4 чел. (16 %). Психолог и философ Ж. Пиаже, создатель теории когнитивного развития в своих исследованиях утверждал, что ребёнок 8–9 лет способен чётко идентифицировать себя со своей этнической группой, благодаря национальности родителей, месту проживания и родного языка.

Для изучения исходного уровня этнической и социальной толерантности были отобраны экспресс-опросника «Индекс толерантности» (авторы — Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова) и тест «Терпимость» (С.А.Герасимов, И.З.Сковорода).

¹ Слева от черты результаты учеников 3Б, справа от черты результаты учеников 3В.

родкина). В рамках пилотного эксперимента остановимся на результатах теста и экспресс-опросника.

«Индекс толерантности» (Г.У.Солдатовой...) рассчитан на старших подростков, для младших школьников потребовалась адаптация, в процессе которой 22 утверждения опросника сокращены до 12 позиций, а 6 градаций ответа сведены до 3-х вариантов: *согласен, не согласен, не знаю*.

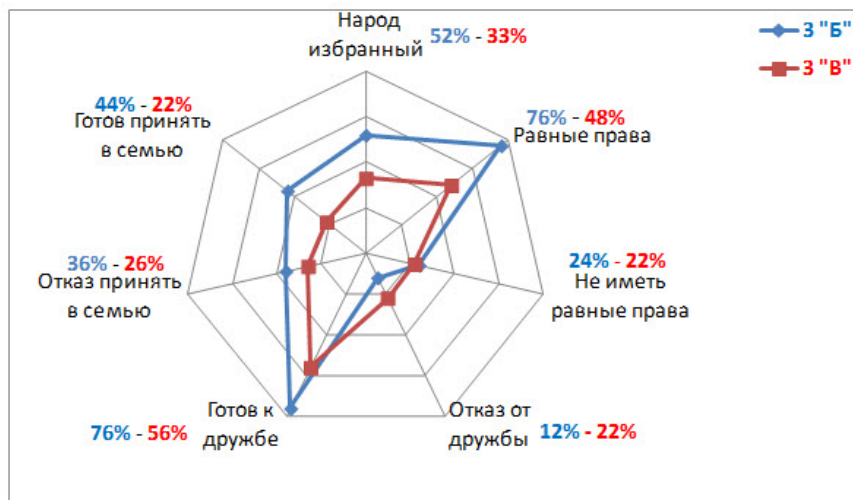


Рис. 1. Этническая толерантность — интолерантность (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе)

Лучшим свой народ, среди других народов считают 13 чел. (52 %) / 9 чел. (33 %), при этом позитивным выглядит суждение о том, что приезжие и местные должны иметь *равные* права — 19 чел. (76 %) / 13 чел. (48 %), несмотря на то, что среди них 9/5 детей, убеждённых в своей избранности. Количественный состав детей не согласных с *равноправием* «своих и не своих» 6 чел. (24 %) / 6 чел. (22 %) синхронизирует с группой 3 чел. (12 %) / 6 чел. (22 %) не принимающих в свой «ближний круг» ровесника другой национальности и тем более — в *свою семью* 9 чел. (36 %) / 7 чел. (26 %).

Достаточно большая группа 19 чел. (76 %) / 13 чел. (48 %), убеждённых в равноправии почти с точностью совпадает с желанием иметь друзей разных национальностей — 19 чел. (76 %) / 15 чел. (56 %), что

предполагает готовность их включаться в поликультурную деятельность и уважении к людям разных этнических групп.

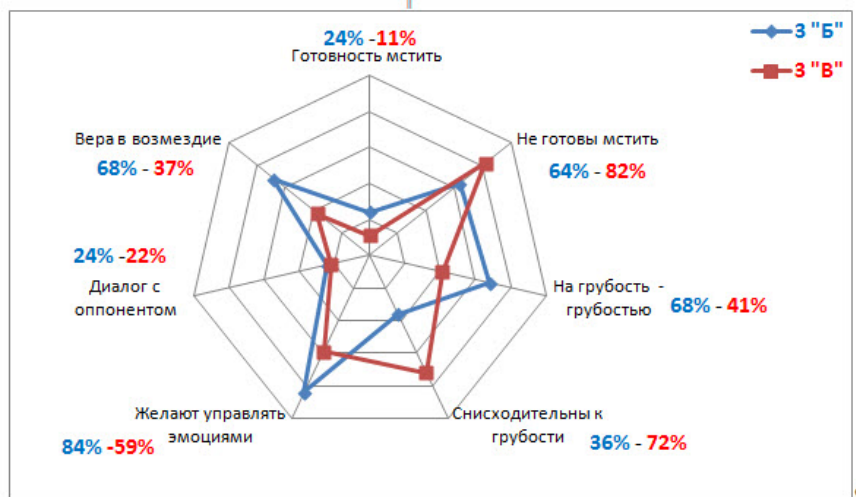


Рис. 2. Социальная толерантность

(коммуникативные установки — уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству).

Мсть за предательство — норма, считают 6 чел. (24 %) / 3 чел. (11 %); не готовы мстить — 16 чел. (64 %) / 22 чел. (82 %); верят в возмездие — *обидчикам достанется по заслугам* 17 чел. (68 %) / 10 чел. (37 %); не надеются на промысел Божий — 7 чел. (28 %) / 8 чел. (30 %); на грубость отвечают грубостью 17 чел. (68 %) / 11 чел. (41 %), при том, что из них не одобряют подобную форму 9 чел. (36 %) / 19 чел. (72 %), и желают стать эмоционально сдержанными в общении 21 чел. (84 %) / 16 чел. (59 %) детей. Интересует мнение оппонента и готовность поддержать с ним диалог — 9 чел. (36 %) / 15 чел. (56 %); терпимых к ровеснику, которого *невозможно переубедить в споре* — 6 чел. (24 %) / 6 чел. (22 %), а не терпимых 17 чел. (68 %) / 11 чел. (41 %).

Стиль поведения 6 строптивых детей нетерпимых к предательству (нравственная ценность), отзеркаливает грубостью (что говорит о неспособности сознательно контролировать и регулировать своё поведение), но им свойственно и конструктивное качество меж-

личностного взаимодействия — умение выслушивать другие точки зрения и главное — желание избавиться от коммуникативных недостатков².

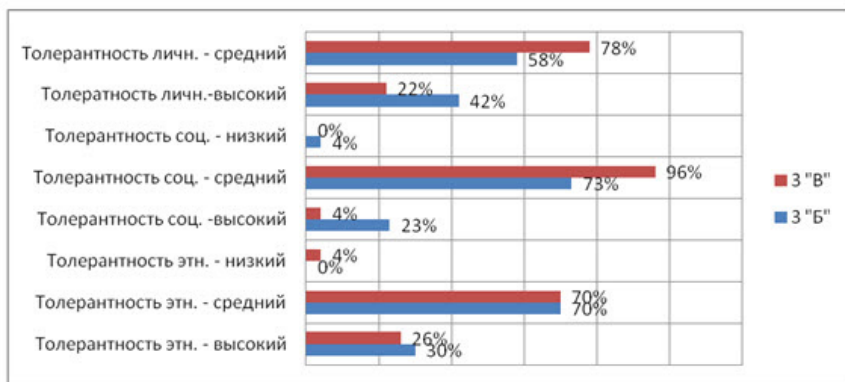


Рис. 3. Критерии и показатели толерантности младших школьников

Показатели этнической и социальной толерантности младших школьников 3Б и 3В классов с разницей в 20 % в целом близки. Суть каждого уровня: *высокий* — толерантность как черта личности, проявляющаяся в отношении ко всем людям и окружающему миру; *средний* — сочетание толерантных и интолерантных взглядов и отношений, в зависимости от обстоятельств (ситуативная амбивалентная толерантность); *низкий* — интолерантное отношение, характеризуется этноэгоизмом, национальным фанатизмом, отказом от межкультурного взаимодействия.

Результаты диагностики по адаптированной методике «Индекс толерантности» показывают нам, что в двух классах присутствуют дети, проявляющие в разных шкалах как толерантные так и интолерантные отношения. *Средний* уровень сформированности толерантности как черта личности (78 % / 58 %) связан со средними уровнями проявления толерантности в социуме (96 % / 73 %) и этнокоммуникации (70 % / 70 %). Младший школьник доброжелательно относится

² На рис. 1 и 2 представлены результаты положительных или отрицательных (да или нет) ответов детей; по каждой позиции опросника выделялась группа учащихся попавших в затруднительное положение, напр., однозначно не смогли ответить *считаю свой народ избранным* 3 чел. (12 %) / 4чел. (15 %); или сомневающиеся в *равноправии* 6 чел. (22 %) из класса 3 В. и т.д.

к людям разных национальностей, но при этом не хочет иметь среди них друзей; он согласен что к некоторым нациям *трудно относится хорошо*; он готов выслушать иные точки зрения, мысли и идеи отличающиеся от собственных, но при этом считает, что у одноклассника другой национальности нет права высказать свою точку зрения на уроке или в кругу коллектива.

По утверждению исследователей ведущий показатель толерантного сознания — толерантное *поведение*, одним из критериев которого является эмпатия. Парадоксально поначалу выглядят результаты детей, проявивших высокий уровень толерантности в когнитивной и личностной сферах, высокий и средний (близкий к высокому) в социальной и этнической, при том, что поведенческий компонент и связанная с ним эмпатия на низком и интолерантном уровнях (Рис.4).

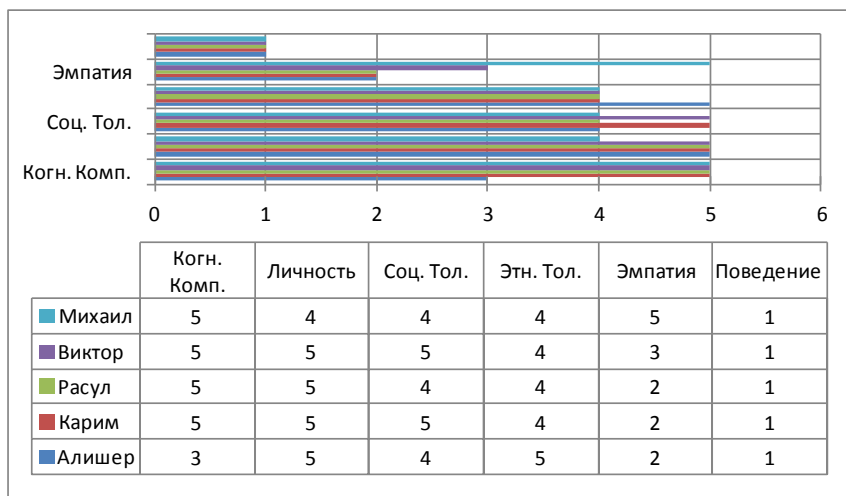


Рис. 4. Соотношение параметров толерантного сознания и интолерантного поведения испытуемых.

Низкий уровень эмпатии характеризуется индифферентностью, эмоциональной пассивностью, отсутствием интереса к новому, незнакомому и как результат — закрытость в поведении, отказ от межкультурного взаимодействия. В данном случае можно сделать вывод: успешное развитие когнитивного компонента толерантности еще не обеспечивает эффективность в коммуникативной сфере, другими

словами — этнокультурная просвещенность не играет доминирующей роли в формировании поведения детей, уступая её влияние эмоциональной составляющей этнотолерантности.

Результаты диагностики позволили выявить слабые и сильные стороны когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов толерантности, их связи, зависимости, влияние и доминанты, что и предопределило содержание, технологии и подходы в разработке педагогического проекта воспитания этнотолерантности младших школьников полиэтнических классов.

Развитием толерантности учащихся в современной начальной, средней и высшей школах озабочено российское педагогическое сообщество XXI века, среди прочих ресурсов должный интерес проявляется и к полихудожественным технологиям. Принципы толерантности заложены в (феномене) самой природе искусств с её мирным сосуществованием многообразия выразительных средств (звук, цвет, пластика и др.), симбиозом противоречивых взглядов и мировоззрений, вариантностью прочтения и эстетических оценок художественного произведения (герменевтика). Подобный взгляд на искусство позволяют педагогам разрабатывать модели и технологии воспитания межэтнической культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства и музыки (О.Б. Скуратова, 2010; Л.С. Майковская, 2009); художественно-эстетической и художественно-творческой деятельности (О.Ф. Рыбакина, 2004; М.Г. Михайлов, 2006; Х.Х. Тилова, 2007; В.А. Ерьсько, 2009), изучения английского и французского языков в общеобразовательной и высшей школах (Е.П. Желтова, 2005; Т.В. Парфенова, 2006; Е.Н. Петракова, 2016); и даже средствами телекоммуникационных технологий (Л.А. Новикова, 2007).

В связи с вышеуказанной проблемой нами разработан проект поликультурной программы «МОЙ МИР. ДИАЛОГ С ПЛАНЕТОЙ», его *цель* — воспитание *активной толерантности* у младших школьников в полиэтническом классе; *задачи* — расширить полиэтничный мир младших школьников, создать предпосылки к формированию личной этноидентификации, повысить познавательный интерес к сверстникам разных национальностей, научить воспринимать иную культуру, человека как ценность, воспитать практические умения уважительного диалога и межкультурного

сотрудничества.

В России проживает около 200 национальностей, выбор той или иной этнокультуры предопределен этническим составом класса. Программа включает несколько тематических модулей: «Мой мир. Я в своей культуре», «Семья — волшебный символ жизни», «Мой герой. Друзья вокруг меня», «Разнообразный мир. Диалог культур». Главная идея и концепция всей поликультурной программы — на материалах произведений высокой художественной культуры, истории, традиций раскрытие общих духовных, моральных и нравственных ценностей, объединяющих людей любой национальности, этноса и народности. Содержание модулей построено на связи разных искусств — музыки, живописи, литературы, архитектуры; взаимодействии народного и профессионального творчества. Встреча с иным национальным эстетическим миром для каждого ребёнка должна стать «лично значимой, эмоционально и интеллектуально созвучной и сопереживаемой», поэтому важной составляющей в проекте является полихудожественная деятельность детей: рисование под музыку, декоративно-прикладное и дизайн-творчество, инсталляции (создание композиционного пространства из различных материалов и предметов), коллажирование в Photoshop, театральные технологии (артистизм, ритмопластика, музыка и логика речи, воображение и эмпатия) и др.

Гипотетически в вопросах развития толерантности у детей младшего школьного возраста допускается использование всего арсенала методологических подходов, накопленных отечественной теорией воспитания: лично-ориентированный, коммуникативно-диалогический (субъект-субъектное взаимодействие педагога и младшего школьника); культурологический, аксиологический, гуманистический, деятельностный, средовой и системный [9].

Младший школьный возраст — один из важных этапов становления этнической самоидентификации и этнической социализации ребенка, воспитания уважения к культуре других народов и умений межкультурного взаимодействия. Учителя, родители, дети живут в новом многонациональном социуме и любая программа воспитания этнотолерантности будет наиболее эффективна, если способна решать и андрагогические проблемы (обучение и воспитание взрослых).

Библиографические ссылки:

1. Шабалдас А.Е. Образование как фактор формирования социальной толерантности ребенка [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-faktor-formirovaniya-sotsialnoy-tolerantnosti-rebenka/viewer>, (Дата обращения: 18.01.2020).
2. Каганович С.Л. Пути формирования толерантного сознания в российской школе [Электронный ресурс] / Асмолов А.Г. // Век толерантности. Гармония в Многообразии. — Р URL:: <http://www.tolerance.ru/puti-formirovaniya.php?prpage=deti>, (Дата обращения: 18.01.2020).
3. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме (1997) [Электронный ресурс]: URL: <https://culture.wikireading.ru/70301>, (Дата обращения: 18.01.2020).
4. Каганович С.Л. Там же.
5. Багновская Н.М. Толерантность как объективный фактор и условие сосуществования мультикультурных групп [Электронный ресурс] / Н.М. Багновская // Ярославский педагогический вестник 2015. № 2. Том I. (Культурология). — URL: <https://www.docme.su/doc/1093369/603>. yaroslavskij-pedagogicheskij-vestnik, (Дата обращения: 18.01.2020).
6. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия толерантность [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 3–16. URL: <https://www.researchgate.net/publication/294386890>, (Дата обращения: 18.01.2020).
7. Шабалдас А.Е. Там же.
8. Леонтьев Д.А. Там же.
9. Герасимов С.А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Архангельск, 2004 –. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-sredstva-vospitanija-tolerantnosti-u-detej-mladshego-shkolnogo.html>, (Дата обращения: 18.01.2020)..

Л. Ю. Савинова, А. А. Докукина
Российский государственный педагогический университет им.
А. И. Герцена
Санкт-Петербург
ludmila.savinova@bk.ru
dokukina_20@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ РАЗНЫХ СТРАН

Статья посвящена описанию способов диагностики и полученных результатов особенностей представлений дошкольников о художественной культуре разных странах в целом.

Ключевые слова: представления дошкольников, формирование представлений, диагностика, дошкольный возраст, художественная культура стран.

Дошкольный возраст — это время активного познания, вхождения ребенка в культуру, воспитания духовности, пробуждения нравственных чувств. Именно дошкольное детство является тем периодом, в котором начинается социализация ребенка, то есть приобщение ребенка к миру культуры и общечеловеческим ценностям. В этом возрасте у ребенка активно формируются представления об окружающем мире, образ мира.

«Представление — это одна из форм чувственного познания, возникающая при отсутствии непосредственного контакта с отражаемым объектом. В этом смысле представление приближается к понятию и, иногда, характеризуется как форма, пограничная между чувственным подсознанием и мышлением, как «предпонятие» [1, с. 249].

Представления характеризуют начальный уровень овладения знаниями. Следует отметить, что представления — это не просто наглядные образы действительности, а всегда в определенной мере обобщенные образы. В этом заключается их близость к понятиям.

Культура любой страны всегда многогранна и включает в себя множество факторов и аспектов жизни страны — ее традиции, искусство, верования, семейные обычаи или законы, языки, музыку, одежду, кухню, праздники, игры и развлечения, фольклор и мифологию.

В трудах И. В. Суханова культура определяется как «образ жиз-

ни» страны или общества, система ценностей, традиций и верований, которая передается из поколения в поколение. Художественная культура — это «вид культуры общества, состоящий в образно-творческом воспроизведении природы, общества и жизнедеятельности людей средствами народной художественной культуры и профессионального искусства» [2, с. 215.].

Художественная культура, как и культура в целом, определяется тем, что она живет в пространстве и во времени. Художественная культура призвана обеспечить максимальную эффективность процессов творчества, создания художественных ценностей и процессов их восприятия людьми в соответствии с их разнообразными духовными и социальными потребностями.

Художественная культура играет огромную роль в формировании личности, восприятии человеческих отношений, явлений жизни и природы, развитии интеллектуального и чувственного начал в ребенке. Способности каждого ребенка к когнитивному, социальному и эмоциональному развитию гармонично проходят через знакомство с художественной культурой, в частности, когда визуальное восприятие преобразуется в обобщенное представление о мире — многоаспектное и вариативное.

Художественная культура, является универсальным, эмоциональным и логически воспитывающим инструментом. Чтобы понять, как живет иной народ, чем восхищается, что ценит, как он думает, что считает опасным, нужно проникнуться его мифами, сказками, изобразительным искусством, танцами, музыкой, фольклором.

Изучая представления о художественной культуре у дошкольников, мы рассматривали следующие показатели их сформированности:

- яркость — четкость, указывающая на степень приближения образа к результату отражения свойств объекта;
- точность образов — степень соответствия образа объекту;
- полнота, характеризующая структуру образа;
- детальность представленной в образе информации.

Важную роль в восприятии окружающего мира играют эмоции, влияющие на формирование основ отношения к тем или иным объектам и явлениям, поэтому не менее важным показателем представлений является их эмоциональная окраска.

Для проведения диагностики были подобраны следующие методики:

- анализ продуктов детской деятельности, а именно рисуночная методика, позволяющая определить яркость, образность и детальность представлений о культурах других стран,
- интервью, позволяющее определить точность и полноту представлений о культурах других стран,
- групповая беседа с использованием стимульного материала, позволяющая определить точность образов и полноту представлений о культурах других стран,
- дидактические игры, модифицированные из диагностики по программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Веракса, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, используемые для определения детальности, точности образов и обобщенности представлений о культурах других стран.

Нами были изучены 45 детей 6–7 лет, воспитанников подготовительной группы ГБДОУ детского сада № 123 Невского района Санкт-Петербурга.

Для чистоты эксперимента рисуночную методику необходимо проводить вначале всей диагностики. Воспитанникам было предложено нарисовать страну, которую они посещали и знают. 85 % детей изобразили море или отель, игры на пляже, моменты отдыха. На 40 % рисунков присутствуют необычные животные, рыбы или растения (например, пальмы). Только на 5 % рисунков можно увидеть достопримечательности или объекты культурного наследия. Положительное эмоциональное отношение отражается в использовании ярких, разнообразных цветов, преимущественно из теплой части спектра.

Вторая методика диагностики (интервью) включала несколько вопросов:

1. Посмотри на карту, какой большой наш мир! Наш мир это одна страна или много разных?
2. Какие страны ты знаешь?
3. Расскажи в каких странах ты был или хотел бы побывать? почему?
4. Ты видел мультфильмы или передачи по телевизору, где рассказывается о других странах? Какие? Тебе нравится смотреть передачи о других странах?

5. Какие достопримечательности разных стран ты знаешь?
6. Как ты думаешь, чем эти страны отличаются от нашей страны?
7. Как ты думаешь, как живут люди в других странах?
8. Ты хотел бы узнать о других странах?

Все дети в подготовительной группе смогли ответить, что наш мир состоит из множества стран. Среди стран, которые называли дети, наиболее популярны были Турция, Египет, Греция, Испания, Франция, Китай, Германия. А так же были названы некоторые города и регионы: Карелия, Сочи и Геленджик, Крым, Москва. Такие ошибочные представления свойственны для данного возраста. В основном были названы страны массовых туристских направлений. На этапе первых вопросов обсуждения большинство детей опиралось на свой жизненный опыт и называло страны, в которых были с родителями.

На вопрос «Как вы думаете, чем разные страны отличаются друг от друга?»- наиболее популярными ответами стали:

1. расположением (географический признак) — 15 человек
2. языком, на котором разговаривают люди — 6 человек
3. климатом (погода) — 3 человека
4. люди другие (этнос) — 21 человек

На вопрос: «Что запомнилось вам при посещении других стран?» большинство детей делились своими впечатлениями о море, сладостях, необычных растениях, ракушках, о жизни в отеле (не дома, необычном доме, большом доме). Только 2 человека упоминало об объектах культуры.

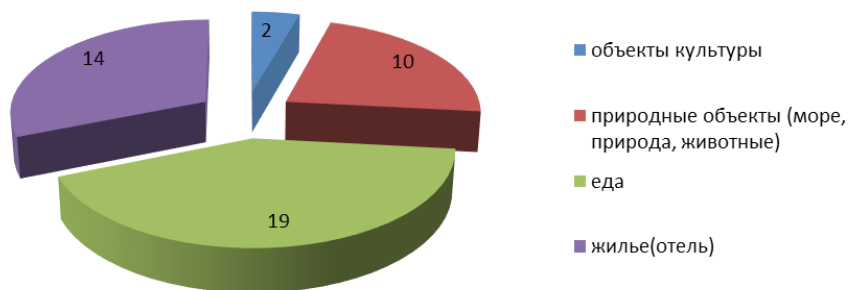


Рис. 1 Ответы дошкольников на вопрос «Что Вам запомнилось при посещении другой страны?», в%.

При групповом обсуждении дети прислушивались к ответам других детей и стали добавлять страны, с которыми знакомились из телепередач, мультфильмов, книг, энциклопедий.

Мы обратили внимание, что если представления получены не только из опыта, но и из таких источников как книги, интернет, телевидение, игры, то дети называют или описывают объекты культурного наследия.

В ходе групповой беседы с использованием стимульного материала — интерактивной презентации с изображениями объектов всемирного культурного наследия, воспитанники узнали и смогли назвать многие объекты, которые они видели в других странах.

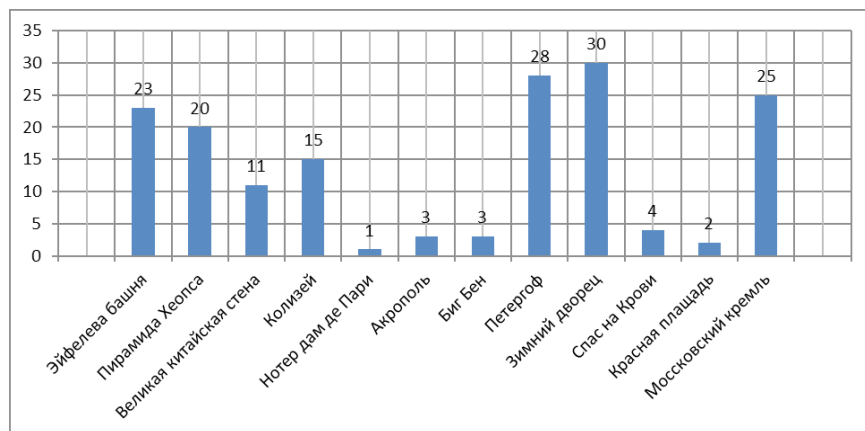


Рис. 2. Объекты, которые дошкольники узнали в ходе просмотра презентации с изображениями объектов всемирного культурного наследия, в%.

В ходе дидактической игры «Чудесный мешочек» воспитанникам было предложено выбрать любой предмет из мешочка, назвать его, догадаться из какой он страны. Стимульный материал включал 10 предметов: греческая амфора, палочки китайские, фонарик китайский, ложка хохломская роспись, игрушка оригами (птичка), ракушка, африканская фигурка слона (дерево), матрешка, фигурка сфинкса, английский двухэтажный автобус (брелок).

В этом задании наиболее четко воспитанники идентифицировали: фигурку слона, сфинкса, китайские палочки, фигурку, сложенную в стиле оригами, матрешку. Это говорит о наличии представлений об особенностях культуры Китая, Японии, Египта, Африки.

Дидактическая игра «Найди дом и посуду», позволила определить особенности представлений о костюме, орнаменте, архитектуре разных стран. Педагог предлагал ребенку соотнести дидактические карточки (картинки) с изображением дома, национального костюма, национальной посуды и разложить их в группы. Воспитанникам были предложены карточки с изображениями европейских (Германия, Англия) национальных костюмов, типичного дома и посуды с традиционной росписью, африканского племени Масаи (Эфиопия), традиционных для востока (Япония, Китай) китайских палочек, пагоды и кимоно, а так же русской избы, национального русского костюма и посуды.

В ходе выполнения задания четко прослеживается способность детей к использованию ассоциативных связей и идентификации. Не имея достаточно полных и детальных представлений, дети пытались объединить и идентифицировать объекты по каким-либо внешним признакам. Например, 82 % детей ответили, что они распределяли картинки по цвету или соотнесли элементы декоративного украшения. Например «для синего платья девочки, хорошо подходит синий домик...» или «на костюме узор, очень похож на узор на доме...»

В целом беседы о странах вызвали интерес и положительное отношение у детей. 93 % ответили, что хотели бы узнать больше о разных странах и их культуре. Воспитанники активно включались в обсуждение, слушали и дополняли рассказы друг друга.

Таким образом, можно констатировать, что представления о художественной культуре и в целом о других странах у дошкольников не устойчивы, не детальные и не полные, размыты, но при этом яркие и положительно окрашены. Дети дошкольного возраста не делят страны на «плохие» и «хорошие», «интересные» и «неинтересные». Они позитивно настроены к любой стране и готовы к восприятию информации.

В ходе диагностики мы выявили, что у воспитанников присутствуют представления о странах массового туризма и практически полностью отсутствуют представления о странах ближнего зарубежья. Представления позитивно эмоционально окрашены, однако зачастую представления о странах у детей сводятся к потребительскому отношению и восприятию другой страны как «отеля с мороженым и горками». Недостаточная культурная осведомленность

о странах может стать причиной случайного нарушения культурных норм или недопонимания местных жителей. Культурные традиции и артефакты становятся зачастую просто товарами для туристов. Все это может привести к возникновению чувства разочарования и раздражения среди местного населения к туристам, подрывая положительный опыт, который должен приобретаться в справедливом культурном обмене. Кроме того это может отрицательно сказаться на формировании отношения к собственной культуре и стране.

Библиографические ссылки:

1. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуал. лексика / С.М. Вишнякова; М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. сред. проф. образования, Науч.—метод. центр сред. проф. образования. — М.: Новь, 1999.— 535 с.
2. Суханов И.В. Обычаи, традиции, преемственность поколений. — М.: Политиздат, 1976.— 216 с.
3. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник Словарь–справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере. Под общей редакцией Т.А. Барышевой. — СПб.: изд-во ВВМ, 2014. — 318 с.
4. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Акулова О.В. и др. Мониторинг в детском саду. — СПб.: Детство — Пресс, 2010. — 588 с.
5. Гун Г.Е. Художественная культура как система // Преподаватель XXI век. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-kultura-kak-sistema> (Дата обращения: 23.01.2020)
6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. — Изд. 5-е. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019.—. 336 с.

Н. М. Нужнова, Д. Г. Андреева
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург
nugnova@mail.ru
rodnyroxy12@gmail.com

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ
«ИСЧЕЗНУВШИЕ ПУТЕШЕСТВЕННИКИ»
КАК ФОРМА ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ
ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА ГЕОГРАФИИ)**

В статье обосновывается возможность использования геймификации в образовании, представлена разработка образовательного веб-квеста для обучающихся на уроке географии.

Ключевые слова: геймификация в обучении, образовательный веб-квест, игровая педагогическая технология

На современном этапе XXI века сложившаяся система школьного образования существенно отличается новыми подходами к освоению обучающимися учебного материала. В системе инновационных образовательных технологий открыты просторы для реализации актуальных и перспективных направлений педагогических технологий. Появившийся с недавнего времени термин «геймификация» («игрофикация») представляется в качестве игровой технологии, применимой в «... образовательном, сетевом, прикладном программном обеспечении с целью повышения эффективности обучения, мотивации обучающихся и повышения их вовлечённости в образовательный процесс, формирования устойчивого интереса к решению прикладных задач» [1]. Однако, отрасль геймификации появилась еще в начале XX века в бизнесе, в качестве маркетингового хода, ей принадлежала мотивационная роль [2]. Развитие компьютеров и компьютерных технологий, цифровой среды поспособствовали массовому распространению геймификации и в другие сферы, в том числе и сферу образования. На сегодняшний день вопросы геймификации в образовании освещаются достаточно широко, в разных научных публикациях. Все они так или иначе акцентируют внимание влияния геймификации на мотивацию обучаемых, активизацию их познава-

тельной деятельности. Одни авторы исследуют вопросы применения геймификации при обучении различным дисциплинам в дистанционном образовании [3], другие обосновывают эффективность геймификации как нового способа организации обучения, имеющего огромный педагогический потенциал [4].

Заметим, что для современных школьников интерес, их вовлеченность в процесс к компьютерным, сетевым игровым ресурсам, достаточно очевидны. Вместе с тем, цифровые игровые технологии представляются в качестве перспективных направлений в геймификации современного образования. Видовая классификация игровых форм, имеющая свое многообразие, позволяет рассматривать игру как форму, как метод, как средство обучения, воспитания, социализации школьников. Для игровых технологий, на наш взгляд, важен их комплексный характер, дающий широкую инициативу обучающимся [5]. Необходимо заметить, что сегодня интернет-ресурсы предлагают разного рода сервисы для использования геймификации в образовании, в частности, электронно-образовательные платформы с мобильными ситуационными играми, направленными на мотивацию обучающихся к освоению, к примеру, математики, истории, физики, географии и других учебных курсов.

Получившая популярность в последнее время одна из форм ситуационной игры — квест, становится наиболее востребованной в образовательной среде, представляющая возможность обучающимся решать загадки, разгадывать головоломки, развивать социальную креативность в достижении намеченной цели. Разделяя позицию Т. А. Барышевой, это особенно важно, поскольку «развитие социальной креативности подрастающей личности, разработка и внедрение социально-креативных стратегий в практику является приоритетной задачей образования» [6].

Сегодня образовательные веб-квесты способны объединить интерактивную онлайн игру и процесс обучения, представляя широкие возможности как для творческой деятельности педагога, так и для повышения мотивации и вовлеченности в учебный процесс обучающихся [7].

Наиболее удачной предметной областью для реализации веб-квестов, на наш взгляд, можно считать школьный курс географии. Обладая широким междисциплинарным потенциалом, география среди

школьных предметов имеет все возможности для практического обучения с использованием цифровых игровых технологий. На уроках географии с помощью технологий виртуальной реальности можно легко оказаться на изучаемом объекте, рассмотреть его со всех сторон. Ресурсов, которые позволяют это сделать, очень много, одним из них может являться электронный ресурс «Air Pano» [8].

Проект «Air Pano» — это результат работы команды единомышленников, активно путешествующих и ведущих фото- и видеосъемку в разных точках нашей планеты, начиная с 2006 года. На данный момент на сайте проекта доступно к просмотру 3651 панорама, 101 видео. Создатели проекта продолжают свою творческую работу, поэтому количество представленного фото- и видеоматериала постоянно меняется. Съемкой охвачено уже более 300 точек планеты. Каждую неделю на сайте появляется новый виртуальный тур. Современные технологии позволяют объективам камер снимать не только то, что происходит на земной поверхности, но и опускаться под воду, подниматься в верхние слои атмосферы. Собранные в результате путешествий материалы представлены на сайте AirPano разными способами. Так, многие уголки Земли показаны традиционно — в фотогалереях (авторских и тематических). Материалы проекта «Air Pano» представляют интерес для достаточно широкой аудитории любителей реальных-виртуальных путешествий. На основе данного сайта нами разработан веб-квест «Исчезнувшие путешественники» для использования в курсе географии 7-го класса.

В данном случае под веб-квестом понимается игра-путешествие одного или нескольких участников, осуществляемое по пространству сайта проекта «Air Pano» с образовательными целями.

Содержание квеста включает в себя ряд заданий по теме «Африка», которые объединены легендой о путешественнике Давиде Ливингстоне, выполняющему ответственное поручение — розыск пропавших путешественников. Правильное решение всех заданий позволит участникам квеста совершить путешествие по Африке и найти то место, где путешественники терпят бедствие. Данный квест относится к нелинейным — задания можно выполнять в любой последовательности. Для успешного совершения виртуального путешествия по Африке участникам потребуются базовые компьютерные навыки.

Учащимся выдаются задания квеста в виде таблицы. По ходу выполнения заданий участники получают фрагменты (пазлы) фотографии географического объекта, на который отправилась группа путешественников. Если учащиеся проходят квест в классе, то учитель предварительно распечатывает на бумаге все пазлы. Если же квест выполняется как домашнее задание, то учитель оставляет ссылки на пазлы (на бумаге или в электронном виде), которые учащийся скачивает себе на компьютер. После того, как будут собраны все фрагменты, сложив их в одно целое, можно прочитать его название. Кроме того, по мере прохождения виртуального маршрута путешествия некоторую информацию обучающиеся могут и должны наносить на контурную карту.

Данный квест можно рекомендовать использовать на этапе обобщения, закрепления знаний по теме «Африка» в 7 классе.

При выполнении заданий участники перемещаются по сайту проекта «Air Rapo» с помощью инструкции. Осуществление перемещения по сайту и поиск необходимой информации участники квеста ведут по специально разработанному навигационному маршруту. Навигационный маршрут веб-квеста «Исчезнувшие путешественники» — совокупность информационных точек сайта проекта «Air Rapo», по которым требуется следовать при решении заданий.

Веб-квест «Исчезнувшие путешественники» может самостоятельно решать, как один ученик, так и возможно организовать работу в мини-группах (3–4 человека). В этом случае данный веб-квест можно рекомендовать использовать при организации географической олимпиады, игры по станциям и т. д.

Цель веб-квеста «Исчезнувшие путешественники» — повторение изученного материала по теме «Африка», углубление знаний о материке с помощью материалов сайта проекта «Air Rapo».

Задачи веб-квеста:

1. Выявление усвоения изученного материала по теме «Африка».
2. Формирование образа материка благодаря использованию разнообразных средств визуализации сайта проекта «Air Rapo» (виртуальная панорама, тур, панорамное видео, фотографии, информационные статьи).
3. Развитие познавательного интереса и повышение мотивации к изучению географии.

4. Формирование представления об образовательных возможностях виртуальной реальности.
5. Формирование умений поисковой навигации по сайту для поиска необходимой информации.

В таблице 1 представлены основные характеристики веб-квеста «Исчезнувшие путешественники».

Таблица 1. Визитная карточка веб-квеста «Исчезнувшие путешественники»

Предмет	География
Тема	Африка
Интернет-основа веб-квеста «Исчезнувшие путешественники»	Сайт проекта «AirPano» http://www.airpano.ru
Компьютерные навыки	Базовые, минимальные — умение набрать текст, сделать запрос в поисковике, управлять изображением с помощью мышки и скроллинга
Возраст участников	Учащиеся 7 класса
Форма веб-квеста	Виртуальное путешествие
Вид квеста	Нелинейный
Форма организации веб-квеста	Внеурочная, частично урочная, внеклассная работа
Учебная задача	Совершить виртуальное путешествие по материке, применяя навыки компьютерной навигации
Виды учебных заданий	Репродуктивные, частично-поисковые, проблемные, творческие
Уровень обучения	Обобщение знаний
Форма работы	Индивидуальная/ в мини-группах (3–4 человека), индивидуальная с родителями
Вид работы	Самостоятельная, творческая
Результат	Репродуктивного уровня — повторение, обобщение знаний по теме «Африка», 7 класс Творческого уровня — самостоятельная разработка учащимися веб-квеста средствами интернет-проекта «AirPano»
Форма отчета	Собранный пазл «Водопад Виктория» Оформленная контурная карта
Формируемые УУД	<i>Личностные:</i> осознание целостности мира и многообразия взглядов на него. Формирование мотивации к изучению географии, развитие воли, трудолюбия и дисциплинированности. Понимание и принятие правил работы при выполнении веб-квеста; <i>Регулятивные:</i> определение цели, проблемы в процессе деятельности;

	<p><i>Познавательные:</i> нахождение достоверных сведений в разнообразных источниках географической информации. Анализ и обобщение информации, формулирование выводов. Знакомство с современными способами представления информации</p> <p><i>Коммуникативные:</i> использование речевых средств в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей— аргументированное, доказательное изложение своего мнения, обсуждение, понимание и принятие чужой точки зрения. Формирование навыков коммуникации с помощью технических средств</p>
Критерии оценки веб-квеста	<p>Понимание задания</p> <p>Свободная навигация по сайту</p> <p>Аналитическая работа с информацией</p> <p>Поисковая работа с информацией</p> <p>Слаженная работа в группе</p>

Содержание **этапов работы с веб-квестом** «Исчезнувшие путешественники» может включать следующие виды деятельности учителя и обучающихся.

Работа с квестом начинается с подготовительного этапа. Учителю, планирующему организовать работу обучающихся с квестом, рекомендуется ознакомиться с содержанием, структурой и способами навигации по сайту проекта «AirPano». Это не займет много времени и потребует элементарных компьютерных навыков. При этом желательно обратить внимание на основные формы и способы представления фото- и видеоматериалов (фотогалерея, виртуальная панорама, виртуальный тур, панорамное видео), используемые на сайте. Далее учителю необходимо ознакомиться с содержанием веб-квеста: прочитать задания и изучить навигационный маршрут движения по сайту «AirPano», чтобы в случае необходимости оказать помощь его участникам. Возможно, потребуется оценить соответствие содержания квеста интеллектуальным и компьютерным знаниям и умениям его будущих участников. Следующим ходом является выбор формы организации квеста, формы работы участников. Ссылку на электронный ресурс (<http://www.airpano.ru>) можно выдать ученикам заранее, чтобы у них была возможность подробнее изучить сайт. При условии организации веб-квеста в школе подготовить кабинет для его проведения.

На *этапе проведения* веб-квеста участникам выдаются задания для их выполнения, с фиксированием полученных результатов (собирают пазлы, делают отметки на контурной карте).

Итоговый этап заключается в представлении итогов виртуального путешествия: участники должны собрать из полученных пазлов целый рисунок географического объекта, на котором по легенде потерялись путешественники, указать его название, а также представить контурную карту с маршрутом путешествия. На данном этапе учитель проверяет и оценивает полученные результаты, при желании — выставляет отметки (или выбирает другую форму поощрения).

Использование веб-квеста «Исчезнувшие путешественники» при обучении географии в 7 классе способствует организации активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, формированию стойкой мотивации и познавательного интереса к изучению предмета. Решение квест-заданий позволяет проявить участникам такие качества, как внимательность, аккуратность, настойчивость в достижении результата, творчество, умение сочетать работу на компьютере с традиционными средствами обучения. Командное прохождение веб-квеста формирует навыки групповой работы, развивает коммуникацию, позволяет проявить лидерские качества, быстроту реакции.

Обучение в форме квеста на основе использования материалов сайта проекта «AirPano» — хорошая возможность научить школьника не просто «бродить» по сайту, а целенаправленно искать нужную информацию, знакомясь и анализируя разные источники информации (фотографии, виртуальные панорамы, видеоизображения, тематические статьи).

Многообразие материалов сайта проекта «AirPano» не только привлекает внимание, но позволяет проявить творческую активность и нестандартное мышление — возможно, представленный пример веб-квеста «Исчезнувшие путешественники» вдохновит кого-то на дальнейшее создание игровых виртуальных путешествий.

Таким образом, применение подобного рода игровых методик в процессе обучения школьников, получившее название «образовательная геймификация», позволяет создавать образовательные веб-квесты к любому школьному предмету, активизируя мотивационную, познавательную, коммуникативную деятельность обучающихся, повышая качество обучения при освоения учебного материала.

Библиографические ссылки:

1. Куприн А.А. Геймификация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/48218250-Geymifikaciya-a-a-kuprin.html>
2. Карзенкова О.С., Савинская Д.Н. История и классификация геймификации / О.С. Карзенкова, Д.Н. Савинская // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 9.— С. 69.
3. Уразаева Л.Ю. Применение геймификации и веб-квестов в образовании / Л.Ю. Уразаева // Дистанционные образовательные технологии — Ялта, Изд-во «Ариал», 2017.— С. 80–86.
4. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета -- 2015 — С. 60–64.
5. Нужнова Н.М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста / Н.М. Нужнова // Дис.. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2000.— 152 с.
6. Барышева, Т.А. Социально-креативные стратегии в образовании / Т.А. Барышева Т.А. // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. Том 4. Выпуск 1.— СПб: Изд-во: ВВМ — 2018 — С. 9–22
7. Котова С.А., Александрова Е.А. Роль образовательных квест-занятий в развитии культурологической компетентности младших школьников // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего.— Т. 5. Вып. 1.— СПб.: Изд-во ВВМ, 2019.— С. 228–234.
8. Виртуальные путешествия вокруг света [Электронный ресурс]. URL: <http://www.airpano.ru> (Дата обращения: 20.02.2020).

В. А. Пашина
*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург*
koba5552@rambler.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ МАЛОЙ РОДИНЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье рассматриваются особенности познавательной активности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Акцент делается на важности патриотического воспитания, осуществляемого через знакомство учащихся с историей и достопримечательностями малой родины. Подчеркивается роль художественно-творческой деятельности, реализуемой в рамках творческих мастерских, в процессе воспитания патриотизма у младших школьников с нарушениями интеллекта. Особое внимание уделяется технике коллажа, как наиболее доступной для рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: патриотизм, коллаж, художественно-творческая деятельность, малая родина.

Патриотическое направление в воспитании младших школьников — обязательная и важнейшая часть образовательного процесса в условиях современной российской школы. Основной составляющей патриотизма является любовь к Родине, которая включает в себя, в том числе, и уважительное отношение к культурному наследию родного края, привязанность к малой родине — месту своего рождения, месту жительства [1, с. 164]. Академик Д. С. Лихачёв утверждал: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному посёлку, к родной речи — задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого — с любви к своей семье, к своему дому. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству» [2, с. 10] .

Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, в силу особенностей своего умственного развития, начинают ориентиро-

ваться в особенностях социального устройства гораздо позже, чем их нормально развивающиеся сверстники [3]. Их общая личностная незрелость, эмоциональное недоразвитие определяют необходимость специального педагогического воздействия, направленного на формирование у этой категории детей чувства патриотизма, уважения к истории и культуре своей малой родины. То, что у нормально развивающихся младших школьников может сформироваться самостоятельно при условии наличия положительных примеров патриотизма в макро- и микросоциальной среде, у детей с интеллектуальными нарушениями возможно только при четко организованном, продуманном педагогическом сопровождении.

Образовательная деятельность во всех своих формах (как в урочной, так и во внеурочной) содержит воспитательную составляющую, включающую в себя, в том числе, и воспитание патриотизма обучающихся. Но очевидно, что именно внеурочная деятельность имеет больший спектр возможностей для целенаправленного формирования личности, уважающей историю и культуру родного края, осознающей свою территориальную идентичность. Поэтому мы считаем необходимым включение в перечень дисциплин внеурочной деятельности в каждом общеобразовательном учреждении предмета по изучению того исторического района, на территории которого расположена школа. Рабочая программа по этому предмету должна включать в себя не только теоретическое знакомство школьников со своим районом, но и обязательные экскурсионные занятия. Именно экскурсии по памятным, знаковым местам своего района позволят детям закрепить пройденный теоретический материал в более неформальной, свободной, эмоционально позитивной обстановке. Помимо экскурсий мы предлагаем наполнить содержательный раздел рабочей программы по обозначенному предмету полихудожественными занятиями по типу творческих мастерских. Особенно это актуально для школьников с интеллектуальными нарушениями, поскольку создание собственными руками творческого продукта по мотивам пройденных теоретических и экскурсионных занятий позволит им не только испытать эмоциональную сопричастность к истории родного края, но и стать творцами самодельных дидактических пособий по предмету, воплощающими переработанную и осмысленную информацию в форме наглядного образа. Таким образом, мы считаем,

что в воспитании уважительного отношения к истории и культуре малой Родины у младших школьников с интеллектуальными нарушениями большая роль принадлежит художественно-творческой деятельности.

Е.Г. Калюжная определяет художественно-творческую деятельность как «...обладающий потенциалом для самоактуализации личности вид ее активности, направленный на создание и/или восприятие произведения искусства, продуктов художественного творчества с целью генерирования новых смыслов, внесения новизны в уже имеющийся продукт деятельности средствами художественного освоения мира» [4, с. 37]. Этот вид активности субъекта, в отличие от учебной деятельности, не имеет строго определенных критериев и жестких параметров оценивания. Здесь даже приветствуется своеобразие, нестандартность, отход от стереотипов. Поэтому, мы считаем, что, при благоприятных условиях, в художественно-творческой деятельности возможна самореализация и самоактуализация личности любого человека, независимо от его интеллектуальных способностей.

Е.Г. Калюжная включает в понятие художественно-творческой деятельности не только создание самим человеком субъективно новых продуктов, но и восприятие уже имеющихся, созданных кем-то другим арт-объектов. Таким образом, любые занятия, направленные на знакомство с произведениями культуры и искусства, в том числе, имеющими историческую значимость применительно к определенной местности, могут считаться художественно-творческой деятельностью, несмотря на то, что при этом ребенок является лишь потребителем уже готового творческого продукта. В этом контексте значимость приобретают внеклассные и культмассовые мероприятия, экскурсионные поездки.

Но, конечно, особая роль в активном освоении младшими школьниками культурного наследия малой родины принадлежит тематическим полихудожественным занятиям. Творческие мастерские, посвященные достопримечательностям малой родины, в работе с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, по своему наполнению должны соответствовать возможностям детей. Деятельность, предлагаемая учащимся на полихудожественных занятиях, с одной стороны, должна быть им доступна, с дру-

гой — нести в себе потенциал для развития творческой составляющей в структуре личности ребенка. Этим требованиям, на наш взгляд, отвечает арт-техника коллажа. К. Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» [5, с. 267–268.]. Коллаж (от фр. *coller* — приклеивание) — это техника, заключающаяся в создании арт-объектов путем наклеивания на выбранную основу предметов и материалов, отличающихся от неё по цвету и фактуре [6]. Создание тематического коллажа невозможно без осмысления ребенком того материала, по мотивам которого выстраивается этот творческий продукт. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями испытывают затруднения при восприятии информации, отвлечённой от сиюминутной конкретной ситуации, что связано с незрелостью у них абстрактного мышления. Поэтому на занятиях с данной категорией детей по знакомству с историей и достопримечательностями родного края средствами творческих мастерских необходимо опираться на стадияльно более ранние виды мышления — наглядно-действенное (вырезание, приклеивание, раскрашивание и т.д.) и наглядно-образное (представление сложного исторического материала в виде простых наглядных образов, определенным образом прикрепляемых к основе в соответствии с заранее продуманным композиционным планом).

Немаловажно, что в процессе создания коллажа любой ребенок может почувствовать себя художником, творцом, независимо от того, насколько он художественно одарён. К тому же, существует большое количество видов коллажей (фотоколлажи, винтажные, коллажи-оригами, компьютерные и т.д.), что позволяет детям знакомиться с разнообразными материалами и способами их использования, расширяет представления учащихся о творческом самовыражении. Создание коллажей включает в себя и такие виды художественно-творческой деятельности, как рисование, аппликация (плоскостная, объёмная), вышивание, пластилинография и многие другие. Поэтому творческие мастерские по коллажированию не только полихудожественны по своей сути, но и несут в себе потенциал для развития всех психических свойств личности. Развиваются не только когнитивные, но и аффективные функции субъектов образовательного процесса:

в ходе работы ребенка над собственным арт-объектом повышается его эмоциональная зрелость, восприимчивость к изучаемому материалу.

Таким образом, создавая собственными руками наглядные творческие продукты, посвященные родному краю и его достопримечательностям, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями становятся эмоционально сопричастны к истории своей малой родины, у них формируется уважительное отношение к её культуре и традициям.

Библиографические ссылки:

1. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 2003, 694 с.
2. Лихачев Д.С. Экология культуры // Памятники Отечества. — М., 1980. № 2. — С.10–16.
3. Вопросы специальной психологии / Шипова Л.В., Георгица Е.А., Георгица Н.В., Гринина Е.С., Бурмистрова Е.Д., Кухарчук О.В., Акименко А.К., Польская Н.А., Лысенко Е.М., Лысогорская М.В. Учебное пособие / Саратов, 2009. — 272 с.
4. Калюжная Е.Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал / Культурологический подход в образовании. 2015. — С. 34–40.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. — М.-Л.: Акад. Пед. наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 6: Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. — Родное слово. Книга для учащихся. — 448 с.
6. Мардер Л. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с ребятами дошкольного и младшего школьного возраста / Л. Мардер; — М.: Генезис — 2007/ — 143 с.

А. Н. Фанталов
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования

Санкт-Петербург
fantalov@mail.ru

М. А. Малязина
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург

ЕВРОПЕЙСКАЯ МОДА В XVIII ВЕКЕ И УЧЕБНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЦ СМОЛЬНОГО ИНСТИТУТА БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ

Статья посвящена проблематике взаимодействия европейской моды восемнадцатого столетия и стилистики учебной формы воспитанниц Смольного института благородных девиц.

Ключевые слова: женское образование, Смольный институт, XVIII век, мода.

В статье акцентируется внимание на некоторые аспекты отражения изменений в мире европейской моды XVIII века в художественной культуре России, связанной с организацией российского женского образования. Век Просвещения, который, приблизительно, приходится на данное столетие, как раз и характеризуется изменениями во всех сферах человеческой деятельности, в этическом плане делая акцент на воспитание нового человека [1].

Данный процесс захватывает и женское образование, появляются первые женские учебные заведения. А, коль скоро меняется роль женщины (пусть пока в высших классах населения) — следовательно, меняется и ее костюм. Последним веком изысканной придворной моды, по мнению кандидата искусствоведения М. Н. Мерцаловой, был XVIII век. Например, начиная с 70-х годов, сначала в Англии, а потом и во всей Европе происходит отторжение утонченной аристократической моды. Наблюдается, своего рода глобализация, в мире моды, то есть идет процесс создания единых норм для европейского городского костюма [2].

В Российской империи, говоря о «городском костюме» понималось, то, что этот костюм скроен по европейским образцам. Такой

костюм появился в России при Петре I и официально закреплён указами. Процесс создания единых правил для европейского костюма, начавшийся ещё в эпоху Возрождения, стал активно развиваться, именно в XVIII веке. Данное обстоятельство связано с тем, что именно это столетие, в особенности, характеризуется повсеместным распространением выработанных в отдельных европейских странах (Италия, позднее Франция) стандартов.

Одежду, а в частности, костюм можно трактовать как ключевой элемент истории повседневности в системе материальной культуры. Допустимо рассматривать развитие костюма в разных контекстах, например филологическом, культурологическом, этнографическом, искусствоведческом, историческом. Следовательно, костюм — это своеобразный исторический источник, который можно трактовать по-разному, в зависимости от поставленной цели ученого.

Опираясь на наше исследование, мы будем подходить к костюму, как к объекту культуры, используя историко-культурный подход. Так как история костюма становится отдельным предметом научного знания, при серьёзном его изучении костюм может рассматриваться в качестве специфического инструмента историко-культурного анализа [3]. В России до XVIII века мода была относительно статична и традиционна, по сравнению с быстроменяющимся веком Просвещения. Первым шагом было обязательное введение Петром I немецкого платья для высших классов российского общества. Разумеется, введение европейского стиля одежды коснулось и женщин.

В 1764 году в Санкт-Петербурге был создан Смольный институт благородных девиц, одной из магистральных задач которого было воспитание «новой породы людей», в данном случае, очевидно — среди представительниц прекрасного пола [4]. Очевидно, что появление форменной одинаковой одежды явилось одним из важных аспектов воспитания нового человека, т.к. воспитанницы, происходившие из различных семейств, старались привнести в Смольный институт свои домашние склонности.

Однако, после того как воспитанницы оказывались в данном учебном заведении, предполагалось, что все они становились социально равными, отличающимися только своими заслугами в обучении. Эту задачу и выполняла единая форма воспитанниц Смольного (правда, она отличалась в зависимости от года обучения) — упорядо-

чивание неразберихи, соединение разнообразного множества семейных традиций и привычек в некое единое целое. Позднее, по данному образцу стали создавать форму для гимназий, а затем и школ в России [5].

Первой школьной формой для девочек стал костюм воспитанницы Смольного института благородных девиц, который упомянут в уставе данного учебного заведения. В военных учебных заведениях Российской империи образцом была армейская либо морская форма, а в Смольном — повседневное платье дворянки. В него внесли некоторые изменения — появилась пелеринка, прикрывающая вырез на груди (императрица Екатерина заботилась о нравственности воспитанниц). Фактически на этом время в развитии моды для смолянок остановилось более, чем на 150 лет.

Воспитанницы делились по возрастам и каждому возрасту соответствовал свой цвет платья: 1 возраст — коричневое или кофейный цвет; 2 — голубой; 3 — сероватый, 4 — белый. Повседневные платья шились из плотной шерсти, а праздничные были шелковыми такого же цвета. Все это было прописано в уставе Смольного института.

Это нововведение Смольного института благородных девиц его создатели переняли у Королевского института Святого Людовика (Сен-Сир) во Франции, а через несколько лет подобное цветовое решение распространилось и на форму Сухопутного Шляхетного корпуса.

Любопытно, что своя цветовая символика была также и у фрейлин (придворных дам различного ранга). Вся жизнь смолянок была регламентирована: прогулки, время отдыха, посещение родственниками. Не одна сфера жизни не осталась без внимания даже их внешний вид (у всех воспитанниц должна была быть одинаковая прическа и аккуратность во всем облике).

Как же воспитанницам удавалось сохранять свою одежду в порядке в бытовых условиях восемнадцатого века? Это требовало особой заботы: вечером перед сном необходимо было опрыскать рукавчики, пелеринку и передник водой и положить на постель между двумя тюфяками. Наутро все смотрелось как выглаженное. Как же выглядело платье смолянки? Костюм состоял из нескольких частей: платье с узкими короткими рукавами, которые крепились к лифу, либо к другим рукавам (сменные рукава). Это было очень хорошо,

так как при работе смолянок сидя за партами, их рукава быстро пачкались, а при вышеописанном креплении вид их оставался опрятным.

Платье имело вырез, передник (фартук), также присутствовала пелеринка. У воспитанниц, принадлежавших к первым трем возрастам, были белые фартуки, у старших — зеленые. Пелеринка обладала не только декоративным значением, но и укрывала смолянок от холода. Температура в помещениях была +12–14 градусов. Сначала воспитанницам было очень холодно, но потом они привыкали, и им было даже трудно находиться в теплых помещениях. Такие условия проживания воспитанниц были характерны для воспитания аристократии прошлых лет. Воспитанницы снимали пелерины только в столовой, так как платье с вырезом и без рукавов, было востребовано редко (например, на балу или в день приезда императора). Из-за непривычки воспитанницы чувствовали себя неловко.

Платья шились из грубой шерстяной ткани — камлота. Она была такая грубая, что производила впечатление накрахмаленной. Формой пренебрегали в Новый год, когда можно было надевать другие платья, которые шили сами или брали у родственников. Еще один повод для этого — выпускной бал, на котором воспитанницы одевали белые тюлевые или кисейные платья. Помимо платья, огорчения доставляли и обувь, и перчатки. Юным модницам было неловко показываться в старомодных туфлях. Они выгляди следующим образом: это были туфли из черной кожи с ленточками, которые переkreщиваются на ноге. Несмотря на это воспитанницы вырабатывали легкую походку. Верхняя одежда была менее унифицирована — присутствовали синие шубки и шляпы на шнурах. Вся одежда смолянок нумеровалась. У каждой был свой номер, под которым она проходила свою жизнь в университете [6].

Для того чтобы почувствовать специфику униформы воспитанниц Смольного, обратим свое внимание на костюмы представителей высших классов общества XVIII века. Начиная с правления Людовика XIV, Франция, благодаря своим могуществу, культуре, предметам роскоши и искусству, становится создателем новой моды на долгое время.

Следует отметить, что на моду влияют общие художественно-культурные стили. Ко времени создания Смольного института во

Франции — общепризнанной законодательнице стиля в архитектуре, живописи, костюме, наибольшее распространение получил стиль рококо (фр. *rococo* от *rocaille* «скальный»). Для рококо характерен уход из мира реального в мир пасторальных сюжетов, мифологии, фантазии и театра. Интерьеры данного периода характеризуются роскошью, причудливыми изгибами, вычурностью. Это отличало и характер костюма. Моду рококо считают женственной модой. Идеал женщины в эту эпоху хрупкая стройная кокетка с осиной талией, узкими бёдрами, хрупкими плечами. Женщины носили пышные юбки, демонстрирующие эффект «перевернутой рюмочки». В моде была также гладкая, маленькая причёска с ниспадающими локонами, которые, позднее, трансформировались в пресловутые «фрегаты» и «сады» [7].

Интересно отметить, что на форму смолянок данный стиль не оказал своего влияния. Отчего же художественный стиль столь передового учебного заведения здесь оказался в стороне от рафинированной европейской моды? Данное обстоятельство связано с тем, что концепция Смольного института благородных девиц возникла под интеллектуальным влиянием деятелей эпохи Просвещения, находившихся в поле культурного «конфликта» с эстетикой рококо. Так, Дени Дидро, философ-просветитель и драматург, основавший «Энциклопедию, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел» охарактеризовал данный стиль как проявление «испорченного вкуса» [8].

Поскольку Дидро являлся (наряду с Вольтером) одним из основных корреспондентов императрицы Екатерины II, его мнение имело большое влияние при осуществлении проектов, подобных проекту организации женского образования в России. Данное обстоятельство объясняет, почему костюмы смолянок были столь «немодны» и неудобны, что нашло отражение в воспоминаниях некоторых выпускниц Института (девушки упоминали неудобную обувь, некрасивые синие шубки и т.д.). Таким образом, в сфере женского образования в Российской империи отторжение утонченной аристократической моды произошло даже раньше, чем на большей части Западной Европы, где этот процесс был запущен Великой французской революцией (1789–1799 гг.) и наполеоновскими войнами [9].

Библиографические ссылки:

1. Фанталов А.Н., Малязина М.А. Номо повус и деятельность И.И.Бецкого на ниве российского Просвещения// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — Шадринск: Изд-во Шадринский государственный педагогический университет. 2019. № 3 (43).— С. 161–166.
2. Мерцалова М.Н.. Костюм разных времен и народов: Т. 3–4.: В 4 т.— М.: Академия Моды, СПб.: Чарт Пилот, 2001.— 576с.
3. Ильичева Л.С. Городской костюм в России XVIII — начала XX века: историографический аспект// Вестник МГУКИ. — М.: Изд-во ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», 2015. № 6 (68).— С. 134–141.
4. Фанталов А.Н., Малязина М.А. Субъекты преобразований в сфере образования в Санкт-Петербурге в XVIII веке// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — Шадринск: Изд-во Шадринский государственный педагогический университет. 2019. № 3 (43).— С. 156–160.
5. Пономарева В.В. Быть в форме: костюм институтки как предмет одежды и идеологема. Часть 2. // Вестник Московского университета. Серия XXIII. Антропология. — М.: Издательский Дом МГУ, 2018, № 1. — С. 124–138.
6. Пономарева В.В. Быть в форме: костюм институтки как предмет одежды и идеологема. Часть I // Вестник Московского университета. Серия XXIII. Антропология, — М.: Издательский Дом МГУ, 2017, № 2. — С. 133–142.
7. Даниэль С.М. Рококо: от Ватто до Фрагонара. — СПб.: Азбука-классика, 2010. — 333 с.
8. В.Г.Власов. Рококо, или стиль рокайля // Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. — СПб.: Азбука-Классика, 2008. Т. VIII. — С. 236–254.
9. Фанталов А.Н., Малязина М.А. Исторические особенности развития высшего образования в Санкт-Петербурге в XVIII веке/ Современные направления развития вузовского образования. Коллективная монография / Под ред. А.Ю.Нагорновой, Т.Б. Михеева. — Ульяновск, 2019. — С. 151–161.

РАЗДЕЛ V ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

О. А. Григорьева

*Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Международная академия искусств»
г. Санкт-Петербург
volant-7@yandex.ru*

ШКОЛЬНАЯ ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОСТРАНСТВО СВОБОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ БУДУЩЕГО

В рамках данной статьи рассматривается междисциплинарное направление: школьная театральная педагогика. Анализируются ее цели, задачи и дается обоснование необходимости применения данной технологии.

Ключевые слова: школьная театральная педагогика, психолого-актерские тренинги, взаимодействие культур, развитие личности, формы коммуникации, актерская составляющая, творческий потенциал.

Все более отчетливо в философско-культурологической литературе осознается необходимость строительства школы нового типа, отвечающей потребности общества в культурной личности, способной свободно и ответственно избрать свое место в этом противоречивом, конфликтном, динамично меняющемся мире. Видимо, речь идет о становлении новой педагогической парадигмы, нового мышления и творчества в образовательной сфере. Рождается школа «культуротворческого» типа, строящая единый и целостный учебный процесс как путь ребенка в культуру.

В отличие от просветительской школы, транслирующей знания, новая школа имеет своей целью передачу культурного опыта поколений. А это значит — опыта жизни в культуре, общения с людьми, понимания языков культуры — вербального, научного, художественного. В такой школе — и эта тенденция отчетливо нарастает сегодня, — особая роль будет принадлежать искусству, поскольку в его

образах человечество отражается на всем протяжении всемирной истории, а человек сегодняшний узнает себя в ликах прошлого. Любая информация становится знанием только в том случае, если она прожита, прочувствована, стала частью личного опыта.

В настоящее время почти в каждой школе есть театр. Но, несмотря на различные формы — факультатив, драматический кружок, студия — школьный театр, как правило, не является частью учебного процесса, а существует как дополнительное образование. Хорошо это или плохо? Это данность, с которой пока приходится считаться. А, собственно, почему? Уже многие и многие учителя-подвижники осознали, что ситуацию необходимо изменять. Они понимают: учебный процесс, обогащенный элементами театральной педагогики, является будущим современной школы. Именно их поиски и открытия, мучения и сомнения позволяют верить в то, что школьный театр не останется на «задворках» образования.

В процессах рождения новой школы, педагогики совместного поиска «целостного человека», осваивающего мир всем комплексом своих возможностей — пластикой, голосом, словом — театр «обнимает» собою весь учебный процесс, в котором каждый урок мыслится спектаклем, учитель — актером и режиссером, а ученики — сотворцами.

Учитель всегда актер. Талантливый или бездарный, взрывчатый или сдержанный он несет свою роль, либо как тяжелый камень, либо как прекрасный материал для строительства храма. Выбор за личностью. Учитель всегда режиссер, интуитивно организующий пространство урока по особым законам. Природа актерского и учительского таланта родственны по сути: речь идет о личности, стоящей перед людьми. Личности, которая транслирует идею, мысль, убеждение. Актера и учителя объединяет владение интонацией, мимикой, жестом, умением «взять» аудиторию и удержать ее.

В различные эпохи театр в учебных заведениях выполнял особые функции: в Средневековье он носит преимущественно мистериальный характер; в 18 веке — просветительский, иллюстрируя произведения литературы и воспитывая учеников; в XIX веке театр обособляется от учебного процесса, становится внеклассной работой, средством заполнения досуга. Драматична судьба школьного театрального движения в России советского времени: от создания

музея школьного театра (программа 1918 года, которая так и не была реализована) до разработок уроков театра с 1 по 11 класс; от нищих драматических кружков до блестящих Международных школьных театральных фестивалей.

Культурно-историческая типология школьного театра определяется его двойственной природой: с одной стороны он связан с парадигмальными характеристиками образования конкретной исторической эпохи, а с другой сохраняет свою генетическую принадлежность театру как самостоятельному виду искусства.

Что же включает в себя термин «школьная театральная педагогика»? Являясь частью театральной педагогики и существуя по ее законам, она преследует иные цели. Если целью театральной педагогики является профессиональная подготовка актеров и режиссеров, то школьная театральная педагогика говорит о воспитании личности ученика и студента средствами театрального искусства.

Мы предлагаем обозначать термином «школьная театральная педагогика» те явления в образовательном процессе школ и вузов, которые так или иначе связаны с театральным искусством; занимаются развитием воображения и образного мышления, но не предпрофессиональной подготовкой актеров и режиссеров.

Школьная театральная педагогика предполагает:

- включение уроков театра в учебный процесс школы;
- подготовку специалистов для проведения уроков театра в школе;
- актерский и режиссерский тренинг студентов педагогических университетов;
- обучение действующих школьных учителей основам актерского и режиссерского мастерства.

Каждый из этих блоков, на наш взгляд, представляет собой чрезвычайно благодатную почву для исследователей, теоретиков и практиков: педагогов, психологов, режиссеров, театроведов и др.

Соединяя такие тонкие и сложнейшие явления, как театр и детство, необходимо стремиться к их гармонии. Сделать это можно, строя с детьми не «театр» и не «коллектив», а образ жизни, модель мира. В этом смысле задача школьного театра совпадает с идеей организации целостного образовательного пространства школы как культурного мира, где он, школьный театр, оказывается универсаль-

ным педагогическим средством. В этом мире театр с новой силой реализует свои воспитывающие функции, со всей полнотой воздействуя на личность, становясь художественно-эстетическим образовательным действием, проявляя свою неповторимость и глубину, красоту и парадоксальность.

Становится «театральной» и педагогика: ее приемы тяготеют к игре, фантазии, романтизации и поэтизированию — всему тому, что свойственно театру с одной стороны, и детству — с другой. В этом контексте театральная работа с детьми решает собственно- педагогические задачи, включая и ученика и учителя в процесс освоения модели мира, которую выстраивает школа.

Школьная театральная педагогика сегодня оказывается предметом пристального интереса, при этом педагогический поиск ведется в различных направлениях и с разной мерой успеха.

В современных процессах, связанных со становлением школьной театральной педагогики, можно выделить несколько самостоятельных направлений, которые представлены в школах России:

1. Школы с театральными классами.

Театральные уроки включены в расписание отдельных классов, ибо в каждой школе всегда находится класс, который как бы предрасположен к театральной деятельности. Именно эти классы часто и бывают основой школьного театрального коллектива. Обычно эту работу ведут учителя-гуманитарии

2. Школы с театральной атмосферой, где театр является предметом всеобщего интереса. Это и интерес к истории и современности театра, это и увлечение любительским самодеятельным театром, где принимают участие много школьников.

3. Наиболее распространенная форма существования театра в современной школе — драматический кружок, моделирующий театр как самостоятельный художественный организм: в нем участвуют избранные, талантливые, интересующиеся театром дети. Его репертуар произволен и диктуется вкусом руководителя. Будучи интересной и полезной формой внеклассной работы драматический кружок ограничен в своих возможностях и не оказывает существенного влияния на организацию учебно-воспитательной работы в целом.

4. Детские театры вне школы представляют собою самостоятельную проблему, однако, их методические находки могут быть успешно использованы в школьном процессе.
5. Особо стоит отметить школы, где театр включается в число профилирующих художественных дисциплин.

Отдельным школам удалось привлечь большую группу профессионалов и урок «Театра» включен в учебное расписание всех классов. Показателен в этом отношении опыт средней школы № 174 Центрального района Санкт-Петербурга. На базе этой школы разработана экспериментальная программа «Театральная педагогика в школе». Подчеркнем, что режиссеры с профессиональной театральной подготовкой в данном случае переквалифицировались в соответствии с задачами педагогики школьного театра.

В других школах уроки театра введены либо в начальных классах, либо с I по VII классы.

Особый интерес представляет модель культуротворческой школы, разработанная на кафедре эстетики и этики РГПУ им. А.И. Герцена. Здесь предлагается концепция, ориентированная на становление личности ребенка соответственно идее соотнесенности онто- и филогенеза. И тогда школьный театр разворачивается как методика введения ребенка в мировую культуру, которое совершается по возрастным этапам и предполагает проблемно-тематическую и целевую интеграцию дисциплин естественнонаучного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов. Работа школьного театра здесь может рассматриваться как универсальный способ интеграции.

Школьный театр предстает как форма художественно-эстетической деятельности, воссоздающая жизненный мир, обживаемый ребенком. И если в ролевой игре, имя которой театр, целью и результатом является художественный образ, то цель школьного театра существенно иная. Она состоит в моделировании образовательного пространства, подлежащего освоению. Опираясь на идею различий образовательного мира на возрастных этапах становления личности, важно определить специфику школьного театра на этих ступенях, соответственно выстраивая методику театрально-педагогической работы.

Начиная эту работу, коллективу школы следует отчетливо понять возможности и место школьного театра в конкретной, этой школе,

с ее собственными традициями и способами организации учебного процесса. Тогда предстоит выбрать и выстроить имеющиеся и возможные формы: урок, студия, факультатив. Нам представляется необходимым сочетание этих трех форм.

Развивающая функция театра имеет специфические особенности проявления в зависимости от возраста ребенка и характера его театрально-творческой увлеченности.

Первый этап обучения театру (младшие классы) связан с театральными занятиями детей на уроках и во внеклассной работе. Особенно перспективным представляется введение в учебный план начальной школы интегрального урока «Театр». Называться он может по-разному: «Начало театра», «Театральные игры», лучше скромнее, чем «Актерское мастерство» или «Сценическое движение». Именно синтетический, обогащающий аспект в изучении первых основ искусства в наибольшей мере способствует целостному художественному постижению детьми окружающего мира. На I этапе театр служит освоению синкретичного мира сказки, ориентирован на понимание языка культуры и природы. Детская игра — ничто иное, как воображение в действии. Воображение, будучи той же игрой, но без действия, одновременно выступает в качестве важного механизма формирования личности. В младшем школьном возрасте, когда мы имеем дело с актуальностью кинетических форм восприятия и освоения мира, синкретичностью миропонимания, когда ребенок еще не разделяет живое и неживое, одушевляя, «очеловечивая» вещи и явления действительности, игра — важнейший (если не единственный!) способ осмысления мира. Ребенок воспринимает мир всем комплексом своих способностей: чувственных, рациональных, эмоциональных, ассоциативных. Активны все рецепторы. Для этого периода характерна языковая доминанта, обучение языкам культуры: речь, жест, мимика, пластика, язык изобразительного искусства и музыки. Синкретизм мировосприятия соотносится с игровой театральной деятельностью. Здесь можно сыграть все: одушевить стихии (огонь, вода, земля); представить мир животных и растений; сыграть азбуку и даже таблицу умножения; стать героем сказки или мифа. Театрализация «работает» здесь в освоении языков природы, культуры, науки, предлагая образовательное средство, соответствующее возрастному образу мира и человека в нем.

Для среднего возраста характерен экспериментальный импульс, развитие речи и аналитического мышления, интерес к «мы» более чем к «я». Здесь, в освоении историко-культурного материала, образов героев и эпох, актуален и соответствующий ход школьного театра, акцентирующего внимание на способах личностного вхождения в культурную эпоху. Не повторяя и не дублируя, но обновляя и корректируя, уточняя и одушевляя учебный материал, театр развивает воображение, аналитические способности, словесно-пластические возможности детей. Уроки культуротворческого типа, воссоздающие образы эпох, — существенный компонент образовательного процесса; их формы, содержание, тематика оказываются весьма разнообразными в опыте школ, работающих по этой модели.

Именно в средних классах целесообразно использовать методы театрализации на уроках литературы, иностранного языка, истории. В этом возрасте, когда синкретичность мировосприятия нарушается в пользу активного становления понятийного мышления, школьный театр работает в создании образов культуры, исторически сменяющих друг друга картин мира. Происходит постепенный переход от игр с ясно выраженной ролью к игре с явными правилами и скрытой ролью. Эта тенденция развития игры впервые была сформулирована Л. С. Выготским. Наблюдения Т. Е. Конниковой свидетельствуют, что в возрастной группе 11–13 лет начинается «второе цветение» творческих игр. Причем, потребность в них, будучи непрерывно связана с общими закономерностями нравственного развития личности, диктуется стремлением почувствовать себя «чем-то более высоким».

В старшем (юношеском) возрасте актуальны проблемы самосознания, вопросы отношения в системе «я и мир», акцентируется задача социокультурной самоидентификации личности. Возникает необходимость получения целостного представления о мире и ощущения себя в нем. Театральное творчество совпадает с юношеским поиском себя, обеспечивая становящейся личности полноценную и адекватную связь с миром и с самим собой в этом мире. Актуальны композиции на моральные темы (Добро и Зло, Любовь, Память, Поэзия и др.); темы гражданственности и правовой культуры. И, конечно же (при условии полноценной театральной работы на предшествующих образовательных ступенях), обращение к классическому и современному драматургическому материалу. В старших классах

театральное обучение строится на взаимодействии всех компонентов системы: углубленная работа на уроках литературы, факультатив «Основы театральной культуры», наконец, школьный театр-студия. В этом возрасте, когда активны процедуры самосознания, школьный театр работает для разрешения проблемы «я и мир».

Итак, включение искусства театра в учебно-воспитательный процесс школы не только благое желание энтузиастов, но действительная потребность развития современной системы образования, которая переходит от эпизодического присутствия театра в школе к системному моделированию его образовательной функции.

В Смольном институте РАО на Межрегиональной научно-практической конференции «Будущее театрального образования» была сформулирована миссия школьной театральной педагогики: «Развитие образно-чувственного мышления личности для постижения себя и построения отношений с окружающим миром по законам Любви, Добра и Красоты».

У Николая Николаевича Бахтина после одной из статей в Художественно-педагогическом журнале прозвучала знаменательная оговорка: вместо обычных — «продолжение в следующем номере», он произнес: «Продолжение будет». Школьная театральная педагогика владеет великолепным прошлым, у нее — интересное настоящее. Очень хочется верить, что ее ждет будущее — манящее и таинственное, блистательное и благодарное.

Т. Н. Полякова

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена*

Санкт-Петербург

mystic2001@yandex.ru

ИГРАЙТЕ С ДЕТЬМИ В ТЕАТР

В статье рассматривается смыслообразующая роль игры в жизни ребенка и значимость театральной игры с детьми; в центре многообразия связей образования и театра стоит проблема реализации в современных условиях воспитательной функции театрального искусства, а следовательно, значимости педагогической направленности театрально-игровой деятельности с детьми.

Ключевые слова: театр, образование, воспитание, драматическая игра с детьми.

Гуманитарные основания современного образования определяют ценностные ориентиры воспитания детей: признание самоценности детства, отношение к ребенку как субъекту, внимание к его интересам и потребностям, необходимость защиты его прав, развитие личностных качеств и творческих способностей. Вместе с новыми подходами к образованию пришли новые методы и технологии: интерактивные и игровые методы природосообразны, поддерживают мотивацию к обучению, воспитывают коммуникационные навыки, формируют важные социальные компетентности.

Игровое пространство жизненно необходимо ребенку. Известно, что в игре ребенок познает мир вокруг себя, учится взаимодействию с другими людьми; игра стимулирует психическое развитие и подвигает к самореализации; в игре ребенок узнает собственные возможности, раскрывает свою индивидуальность, учится рефлексии и адекватной самооценке. Именно игра — основа нравственного и физического здоровья ребенка. В связи с этим особое беспокойство вызывает тенденция, проявляющаяся в неумении детей играть с другими, что современная психологическая наука относит к патологии.

С детьми все меньше играют и родители и педагоги: одни, ссылаясь на нехватку времени, другие — на перегруженность урока информационным материалом, а в большей степени и те и другие по причине неумения, нежелания и непонимания смыслов игры. Потребность в игре ребенок удовлетворяет, обращаясь к компьютеру и планшету. Но являются ли игры с гаджетами играми в полном смысле этого слова?

На игровом поле необходимым условием являются сами игроки, которые включаются в игру на равных, соблюдают одни и те же правила, договорившись о них заранее. Автоматический цифровой соперник условен: он может быть в любое время проигнорирован — просто отключен от участия или остановлен в нужном месте, его можно, без согласования с ним своих действий, заменить на другого (другую игру). Ситуация неравенства на права участия не позволяет эту деятельность назвать игрой в подлинном смысле, а неодушевленный механизм, наделенный игровой функцией, не может считаться игроком. Действия с ним рационально использовать для закрепления умений, но технические средства не могут заменить живого об-

щения на игровой площадке, которое учит главному — жить среди людей: договариваться, находить общее; подлинная игра формирует в сознании участников моральные принципы, понятие о справедливости, соблюдении принятых норм и т.п. Ребенок, не закрепивший игровые навыки в детском возрасте, вряд ли сможет их приобрести в дальнейшем.

Й. Хёйзинга, осмысляя философию бытия посредством игры, подчеркивает, что «игра есть явление культурной жизни» [1], следовательно, поле игры — это духовное пространства, созданное для творчества. Теряя игровое начало, человечество рискует выпасть из процесса эволюционного развития, и как следствие, неизбежны деградация и упадок культуры. Вытеснение игровых форм и методов в обучении и воспитании может стать губительным для образования, увеличение времени на тестирование, заучивание не только лишают детей жизненно важной двигательной и интеллектуальной активности, но, отлучая от игры, обедняют духовный мир ребенка.

Игровую основу имеет метод драматизации, впервые активно применявшийся в Америке и вошедший в практику отечественной педагогики в начале XX в. Опорой драматизации как метода стало открытие С. Холлом драматического инстинкта у детей, который проявляется в их любви к кинематографу и театру. В соответствии с его теорией, сущность игры состоит в том, что она позволяет индивиду осуществить рекапитуляцию культурно-исторического прошлого своего рода. С. Холл исходит из того, что стремление играть роль, перевоплотиться настолько глубоко заложено в природе ребёнка и настолько связано с основными потребностями растущего организма, что позволяет говорить об этом стремлении как об особом драматическом инстинкте детей. Выводами из теории стало руководство для педагогов — дать свободу проявлению этого инстинкта.

Значительно шире понятие игрового инстинкта представлено в работах русского театроведа Н. Евреинова [2]. Стремление к театру и театрализации он рассматривает как инстинкт преобразования, творческая потребность; суть театральности — стремление к творчеству заложена в природе человека и проявляется на самых ранних стадиях его развития в стремлении к театрализации всякого рода и театру. С.Л. Рубинштейн исследует игру в контексте деятельностного подхода как «совокупность осмысленных действий, объединён-

ных единством мотива» [3, с. 485]. Мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях сторон действительности. Прелесть игры сравнима с очарованием высших форм творчества. С.Л. Рубинштейн утверждает всеобщую значимость игры как фактора развития человека, содержанием игры обусловлено «приращение» нового в психологическом развитии человека.

Игнорировать театральный инстинкт — значит, покушаться на природу человека. Вполне понятна тяга современного «офисного планктона» к всякого рода играм, активное развитие интерактивного и иммерсивного форм театров, интерес к форум театру, импровизационному театру, стендапу, где не подготовленные профессионально артисты играют перед публикой в свое удовольствие.

Игра и драматическая игра при всем их сходстве имеют существенные отличия. Драматическая игра требует образа — преобразования, маски, включенности в ситуацию конкретного переживания. Драматическая игра с детьми отличается и от профессиональной актерской игры — перевоплощения «здесь и сейчас». Свободный переход ребенка в воображаемый мир возможен только на основе и в границах его собственного опыта. Он может и хочет играть то, что знакомо и вызывает эмоциональный отклик, ассоциации. Опасность насаждения ребенку взрослых представлений посредством театральной игры стало причиной резкой критики в свое время со стороны Н.И. Пирогова [4], который предупреждает об опасности обучать «казаться», а не «быть». Не подготовка к профессии артиста, а развитие полноценной личности — цель театральной деятельности с детьми.

Образование и театр в России связаны крепкими и давними узами. Театр пришел в школу в XVII веке в форме школьной драмы, заимствованной у иезуитов, и стал прежде всего средством обучения и воспитания и эти функции сегодня не утратил. С самого начала содержание театральных постановок школьного театра отражало общественные проблемы, но постановки претендовали и на художественно-эстетический уровень. Интерес к ним стал падать с развитием и расцветом театра профессионального. Школьный, домашний, любительский театры становились копиями профессионального театра и утрачивали самобытность.

Современная социокультурная действительность наполнена театральными формами. Театрализация культурного пространства

тесно связана со всеми социальными институтами. Профессиональный театр представляет сложное жанровое и видовое многообразие. Типы связей театра и образования сегодня можно классифицировать по основанию значимости и роли воспитательной функции в организации театральной деятельности. Об этой функции говорится в известном выражении Н.В. Гоголя: «Театр — это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра». Сохранение воспитательной функции профессиональным театром в настоящее время подвержено критической оценке: обсуждаются вопросы правомерности употребления нецензурной лексики, возможность присутствия на сцене обнаженных тел, границ интерпретаций классики и пр. Любительский театр организуется на тех же принципах, что и профессиональный, и пытается соревноваться с ним и достигнуть высокого художественного уровня.

«Педагогический» театр в полном смысле этого слова отличается от двух предыдущих тем, что основная его функция — воспитательная, и цель — развитие личности. Такой театр не может быть сугубо режиссерским театром, т.к. смыслом его создания является не реализация идеи одного человека посредством использования возможностей других, а достижение социальной гармонии в процессе работы над художественным произведением с использованием творческих методов. В такой работе прежде всего учитываются потребность каждого в саморазвитии; деятельность может осуществляться проектным методом, в котором первоначальный сценарий меняется в соответствии с тем, как видят основную идею участники проекта в каждый конкретный отрезок времени совместной работы.

Театр и театральная игра востребованы современным ребенком. Так, отвечая на вопрос «Нужен ли театр, в котором играют дети и почему?», учащиеся одной из петербургских школ утверждают, что «нужен» и, объясняя свой выбор: «дети играют интереснее, чем взрослые, потому что дети — более чуткие существа, и они играют так, как чувствуют», «только дети могут выразить все непредвзято, открыто и эмоционально», «дети откровеннее, чем взрослые», «дети могут передать больше эмоций», «в игре детей больше реализма».

Из ответов детей на вопрос «Чем отличается игра в компьютер от игры в театре?» становится очевидным: школьники хорошо понимают, что игра с компьютером менее продуктивна для их собственного

развития: «театр затрагивает глубоко чувства, вызывает отношение к произведению», «компьютер — это машина, он не проявляет чувств, а театр — жизнь, эмоции», «театр развивает духовно, учит мыслить, фантазировать и действовать в нужной ситуации», «в театре требуется большая ответственность, «в театре надо взаимодействовать друг с другом и чувствовать роль», «в театре можно избавляться от комплексов» [5]. Эти ответы развенчивают известный миф о том, что компьютер для современных детей по важности более значим, чем непосредственное общение, игра в театр и др.

Необходимо не только разъяснять важность игры и драматической игры с детьми, но и обучать учителей и родителей умениям играть, без чего не может быть полноценным общение взрослого и ребенка. Театральной деятельностью с детьми в семье может стать подготовка небольшой инсценировки или импровизационного представления к празднику, дню рождения, памятным датам. Такая постановка займет немного времени, но даст неизмеримо больше, чем посещение в выходной день МакДональдса или просмотр телевизионной программы. Об устройстве домашнего театра, который становится редкостью, следует просвещать на родительских собраниях, в сети Интернет, в популярных журналах, в специальной педагогической литературе. Необходимо обеспечить семью недорогой печатной продукцией, предлагающей короткие сценарии, драматические отрывки с приложением музыкального сопровождения и т.п.

Педагогика давно осознала роль театра как мощного воспитательного средства и видит в театре возможность раскрыть творческий потенциал личности, развить духовные силы, способствовать самопознанию. Драматическая игра взрослых и детей предоставляет ту свободную форму общения, в которой они испытывают радость совместной деятельности, учатся понимать друг друга и преобразовать мир по закону Добра и Красоты.

Библиографические ссылки:

1. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / пер., сост., вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Комментар. Д.Э. Харитоновича / Й. Хейзинга — М.: Прогресс-Традиция, 1997. — 416 с.
2. Евреинов Н.Н. Демон театральности / Н.Н. Евреинов. — М.:

- СПб.: Летний сад.— 2002.— 536 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.— СПб.: Питер, 2002.— 720 с.
 4. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов.— М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953.— 103 с.
 5. Полякова Т.Н. Развитие гуманитарной культуры учащихся средствами школьного театра: **монография** / Т.Н. Полякова.— М.: ПЕР СЭ, 2006.— 208 с.

Н. П. Андреева

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург*

ТЕАТРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Статья рассказывает о новейшей модели театра в российской театральной палитре; о театре, созданном в Санкт-Петербурге по образцу театра Англии и получивший большую популярность в педагогической среде.

Ключевые слова. Театр Пушкинская школа, Мемориальный Шекспировский театр, художественное развитие, театральная система Пушкина.

Театр «Пушкинская школа» — первый в России и в мире театр А. С. Пушкина, созданный по образцу Мемориального Шекспировского театра в Стратфорде-на-Эйвоне и открывшийся в Санкт-Петербурге. Театр осваивает и развивает принципы новой для русской сцены театральной системы А. С. Пушкина, всего его литературного наследия, русской классики в целом. В 2001 года в Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства был набран актерский курс «с углубленным изучением творчества Пушкина». Выпускники этого курса стали труппой при Государственном Пушкинском театральном центре в Санкт-Петербурге и был создан Театр «Пушкинская школа». Молодой, ищущий и не боящийся поиска театральной формы ... «тип современного театра, который способен вызвать восторг и у школьной учительницы, и у доктора искусствове-

дения», «уникальный эксперимент», «театральные сенсации», «зрелое мастерство», «стайерское дыхание», «бешеный успех у зала», — подобные отзывы на сайте театра принадлежат и ученику, и учителю, и театральному критику.

В 1932 году Королевский Шекспировский театр был основан на территории старого Шекспировского мемориального театра (открытие состоялось 19 апреля 1879 года). В здании театра, спроектированном Э. Скоттом, была устроена итальянская сцена-коробка, (кстати, вместимость зрительного зала 1400 мест). Архитектура Королевского Шекспировского театра обладает несколькими элементами в стиле Ар-деко, например, ими украшены лестницы и коридоры по обеим сторонам зрительного зала [1]. А вот театр «Пушкинская школа» под руководством Владимира Рецептора играет свои спектакли на сценах особняка Кочневой и во дворце Белосельских-Белозерских в самом центре Петербурга, коррелируя своими дворцовыми интерьерами с предлагаемыми обстоятельствами той литературы, которая значится в афише спектакля. Погружение в театральное действие начинается уже с входа во дворцы, с интерьера фойе и парадных залов, с дефиле по совершенным с точки зрения архитектуры лестницам северного барокко. Атмосфера присутствия зрителей в особняке или дворце работает на театральную атмосферу действия еще до третьего звонка.

Актерский курс, ставший труппой театра, продолжает устоявшуюся традицию и занимается углубленным изучением творчества Пушкина — и это не простые слова, это кредо театра. Степень изучения пушкинского петербургского наследия, его биографии, истории России, истории литературы, библиографического списка соратников и сверстников самого Пушкина очень высока и вызывает уважение. Существует целая серия, в названии которой сопряжены два начала — филологическое и театральное, которая открывает новые и неожиданные научные, исторические и художественные аспекты пушкинского творчества: Пушкин и наука, Пушкин и сцена, Пушкин и критика, Текст и Подтекст, Слово и Действие, повороты судьбы и творчества Первого Поэта России в истории и дне сегодняшнем: об этом рассказывают издания серии: «Принц Пушкин или драматическое хозяйство поэта» [2].

Театральные проекты театра Пушкинская школа пользуются неизменным успехом у детей и подростков, казалось бы, у самой, как

сейчас декларируется, не читающей классическую литературу публики. Например, на сцене особняка Кочевой идет великолепный спектакль **БАРЫШНЯ-КРЕСТЬЯНКА** в исполнении артистов театра Пушкинская школа, под руководством Владимира Рецептера. Литература, архитектура, музыка, костюмы, — весь потенциал синергетической силы искусства направлен на глубокое погружение в художественный мир, его законы и его эстетику. И сам особняк, и расписные потолки, и старинная лестница, — все приводит к творческой, художественной атмосфере спектакля, созданного по произведениям А. С. Пушкина, полной старины, тайн и загадок... В мастерски задрапированной каминной зале уютно расположился и сам Александр Сергеевич, вокруг него и рукописи, слетевшие с каминной полки, и его герои, и героини... и покойный Белкин. Спектакль встречает зрителя как старого друга, разговаривает с ним на его языке, возвышая до пушкинского слога в понятных и близких классических интонациях. Нельзя не отметить в качестве достоинства очень бережное отношение к пушкинскому языку спектакля, к каждой фразе и реплике, к стихотворным вкраплениям и цитатам, — так любить свой родной язык дорогого стоит, и зритель моментально подхватывает легкость и игру каждой произнесенной строчки, упиваясь и наслаждаясь радостью от этой возможности.

Удивительно тонко созданная атмосфера поддерживается хорошо продуманной минималистической сценографией спектакля: портьеры, шторы, кулисы, ширмы драпируются почти на глазах зрителя, меняя сцену за сценой и превращая ее то в лесную полянку, то в кабинет хозяина усадьбы, а то и в охотничьи уголья. Ничего не мешает зрителю творить свой образ происходящего, одновременно становясь соавтором спектакля, — ведь поданный в зал текст так сильно помогает стать художником каждому!

Среди зрителей большое количество школьников и студентов; целыми семьями зрители приходят на спектакли Пушкинский школы, чтобы потом обсудить в своём кругу увиденный спектакль классического репертуара, который так ново и так живо предстает перед глазами: ведь как известно, талант — единственная новость, которая всегда нова! Слышны были и такие отзывы как: а классика вовсе не скучная... Чего стоят только глаза ребенка, широко раскрытые и влюбленные во все происходящее. Он уже там внутри коллизии этот ре-

бенок, он с Пушкиным «на одной ноге», и, значит, он спасен. В этом смысле миссия, которую несет театр Пушкинская школа бесценна! Дать современным детям, подросткам, молодежи, целым классам, группам студентов возможность понять и принять литературу «живьем», а потом решить прочитать или перечитать, вспомнить, вжиться, получить ответы на вопросы.

Восхищаясь актерским мастерством, рисунком роли, пластикой, вокалом и четким мизансценированием эпизодов, вдруг перестаешь замечать очень молодой возраст артистов, а веришь в их стать, опыт и характер, созданный по роли. Видишь, как сердятся, пьют, прихрамывают, ненавидят и любят, любят, любят... И зритель, купаясь в этих созданных актерами вибрациях, понимает, ЧТО важнее всего на свете и о чем с нами говорил великий Пушкин.

Зритель в зале наслаждался и хорошим пением, и музыкальным оформлением, и шумовым озвучением; костюмное обеспечение, реквизит вызывали уважение к профессии создателей художественно-постановочной части спектакля, одни только лапотки чего стоят!

Вспоминая этот конкретный спектакль, еще раз хочется подчеркнуть, что музыкальная, вокальная часть этого спектакля занимает вполне самостоятельную роль в повествовании и несет особую смысловую нагрузку как составляющая культурного кода нашего народа, культуры нации в целом. Ведь не каждому артисту удается владеть золотыми россыпями пушкинских фраз, а вот театру Пушкинская школа это удалось.

Библиографические ссылки:

1. Королевский Шекспировский театр / Е.В. Кочетова // Конго — Крещение. — М.: Большая российская энциклопедия, 2010. — С. 349.
2. Reid, Robert L. «Royal Treatment: a six year effort to redevelop the Royal Shakespere Company's signature theater», Civil Engineering Magazine, July 2011, P. 73–81.
3. Pringle, Marian. The Theatres of Stratford-upon-Avon, 1875–1992: an architectural history (англ.).— Stratford-upon-Avon Society, 1994. — P. 29.
4. Пушкин в прижизненной критике. 1828–1830. — СПб.: Государ-

- ственный Пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге, 2001.— 576 с.
5. Играем Пушкина. Часть вторая. Пушкинские театральные фестивали, творческие лаборатории 2002–2013.— СПб.: Государственный Пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге, 2014.— 512 с.
 6. Принц Пушкин или драматическое хозяйство поэта.— СПб: Издательство Журнал «Звезда», 2015.— 560 с.

Л. С. Филимонов

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург
leonid-filimonov1996@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Театр — это микромодель мира.

(Г. А. Товстоногов)

В статье рассмотрены основные упражнения театрального тренинга, которые имеют прикладное значение в развитии социальной креативности подростков. Представлена классификация, даны основные характеристики и приёмы в рамках различных подходов драматического театра. Проанализированы труды К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова, Г.А. Товстоногова, Е. Грозовского.

Ключевые слова: театральный тренинг, основные элементы актёрской техники.

Театр — одно из главных видов искусств, которое реализуется в коллективной творческой деятельности. Традиционно театральные системы направлены на два вектора: развитие личности, которая умеет видеть и слышать проблемы современного общества; формирование коллектива единомышленников, который в совместном творчестве исследует законы человеческого бытия, пытается найти ответы на ключевые вопросы взаимодействия людей.

Ещё одним из главных требований к театру — это острое чувство современности. Данные особенности дают право применять театральные технологии в развитии социальной креативности, которая проявляется в совместной работе и направлена на преобразование окружающей действительности. В театре возможно отрететировать различные подходы к изменению общества, а затем применить их на практике.

К изменению окружающего мира направлены подростки. Существует два ориентира к этому направлению: созидательный и разрушительный. Попробовать на практике любой из них позволяет театральные тренинги, который хранит в себе огромный потенциал для развития социальной креативности школьников.

С целью отбора наиболее эффективных техник обратимся к трудам классиков театрального искусства: К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Ежи Гротовского, М.А. Чехова, Г.А. Товстоногова. Из широкого диапазона предложенных ими упражнений актерского тренинга, как показал наш опыт, можно выбрать упражнения эффективные в сфере развития социальной креативности. Наиболее интересными выступили следующие их разделы: упражнения на развитие внимания и взаимодействия.

Благодаря этим упражнениям подросток как актёр может перевоплощаться в различные образы, вникая в суть своих персонажей, анализируя мотивы поступков, жизненные цели и устремления, оправдывая или осуждая действия в разных предлагаемых обстоятельствах. Поскольку для создания образа нужны такие структурные элементы, как мотивация, социальный интерес, эмпатия, социальное воображение, социальная активность получаемый в ходе этих упражнений опыт плодотворно сказывается на развитии социальной креативности. Рассмотрим формирование социальной креативности в процессуальном характере.

Внимание в социальном контексте

Именно с тренировки внимания начинается развитие социальной креативности. Важно уметь воспринимать и слышать окружающий мир.

Фокусируясь на акте внимания, К.С. Станиславский предлагает разделить все объекты внимания на три круга: *малый* (что сконцен-

трировано в самом человеке: его мысли, ощущения, эмоции), *средний* (что находится в окружающем помещении) и *дальний* (что находится за пределами помещения). Далее упражнения названы под номерами, как представлено в книге, но автором данной статьи будут добавлены названия упражнений для более эффективного восприятия.

Упражнения на малый круг внимания.

При выполнении этих упражнений необходимо концентрировать внимание внутри себя, в области солнечного сплетения. *Упражнение № 1 — «Погружение внутрь тела».* Выполняется сидя или лёжа. В ходе упражнения необходимо занять удобное положение, расслабиться, закрыть глаза. Постараться ощутить каждую клеточку тела, почувствовать все органы и части. Важно сохранять спокойное дыхание. С помощью воображения совершить путешествие по своему организму от головы до пят. *Упражнение № 4 — «Чем вы заняты?».* На протяжении дня как можно чаще задавать себе вопросы: «чем занимаюсь здесь и сейчас, для чего это делаю, чего хочу достичь в конце выполнения действия». Данное упражнение тренирует чувство здесь и сейчас и осознанность. *Упражнение № 17 — «Внимаем себе».* Ведущий подаёт звуковые сигналы (хлопки или колокольчик). Участники по сигналу синхронно меняют: позу, напряжение в разных мышцах, положение тела и т.д. Важно удерживать вектор внимания внутри себя. *Упражнение № 19 — «Монолог в себе».* Участник читает прозаический отрывок, концентрируясь на происходящем внутри него. *Упражнение № 20 — «Диалог с партнёром, мыслями с собой».* Вести диалог с партнёром на основе какой-либо пьесы, удерживая вектор внимания внутри себя. Данные упражнения тренируют чувство самосознания, ощущение здесь и сейчас, процесс рефлексии в данный момент.

Упражнения на средний круг внимания.

Упражнение № 2 — «Ощущение предмета». Необходимо выбрать объект для внимания в данной аудитории, рассмотреть его, стараясь вникнуть в его суть, понять назначение, оценить его необходимость. *Упражнение № 3 — «История предмета».* Заключается не только в активном наблюдении за предметом, но и придумывании его истории: как он появился на свет, каков его характер. *Упражнение № 11 — «Родословная предмета».* Выполняется в парах-тройках. Каждой груп-

пе даётся предмет для рассматривания, за определённое время им необходимо сочинить его «родословную». На основе придуманных историй сочиняется мини-пьеса, в которой объединяются все предметы в едином сюжете. Данные упражнения можно адаптировать и на внимание к людям, в которых необходимо только глядя на человека, понять его, попытаться разобраться в его сути, увидеть в нём прекрасное, почувствовать его проблемы. Эти упражнения позволяют тренировать интерес к другим людям, что является ступенью к социальному интересу. *Упражнение № 5 — «Зеркало».* Выполняется в парах. Участники стоят друг напротив друга, сначала один как бы смотрит в зеркало, другой является «отражением» и повторяет все движения первого. Затем участники меняются. *Упражнение № 7 — «Тень».* Также предназначено для работы в парах. Участник ходит по комнате, за ним идёт партнёр. Задача партнёра — повторять все движения, быть его «тенью». Данные упражнения тренируют через пластические действия эмпатию. Это первый шаг к эмоциональному отклику на состояние другого человека, в них тренируется умение партнёрской синхронной работы, способность отражать состояния другого человека. *Упражнение № 8 — «Остановите мгновение».* Выполняется в любом месте и любое время среди дня. Необходимо запечатлеть окружающую ситуацию на мысленной фотоплёнке. За день сделать несколько таких «фотографий», а вечером постараться их вспомнить, проанализировав ситуации, которые отразились в них. Желательно, чтобы в фотокадрах отражались люди, а затем анализировать характер взаимодействия между ними. В данном тренинге формируется устойчивый интерес к анализу взаимоотношений людей. *Упражнение № 9 — «Печатная машинка».* Выполняется в кругу. Каждому участнику даётся несколько букв. Ведущий задаёт какую-либо фразу. Задача участников воспроизвести эту фразу с помощью хлопков, каждому хлопнуть в тот момент, где должна быть его буква в слове. Это упражнение тренирует не только слуховое внимание, но и работу в команде.

У В.Э. Мейерхольда также есть некоторые упражнения похожие на представленные К.С. Станиславским. Это «Печатная машинка», «Зеркало», «Тень», но при этом режиссёр предлагает и свой набор упражнений на развитие внимания. Они в основном имеют пластический характер и направлены на расслабление-напряжение мышц,

переносе напряжения с одной зоны на другую, работе с воображаемыми предметами. Мы отыскали одно упражнение, которое будет полезно на развитие внимание в социальном контексте.

Упражнение «Игра в жесты» («Придумай жест») [1, с. 396]. Участники сидят по кругу. Каждый выдумывает себе жест. По кругу показывают сначала свой жест, затем чужой. Если жест участника повторили ему следует тут же самому повторить свой жест, а затем чужой. Кто сбивается, тот вылетает. Данное упражнение можно усложнить содержательной стороной: когда человек повторяет чужой жест, он должен назвать, что он означает, что за ним скрывается. Такая тренировка развивает зрительное внимание, а при усложнении содержательной стороной влияет на эмпатию.

Ежи Гротовский, являясь последователем Всеволода Мейерхольда, представляет свои упражнения, которые тоже во многом связаны с пластикой тела. Целый блок упражнений у адепта «бедного театра» посвящён изучению различных видов походок: «тип походки, определяемый возрастом», «тип походки, определяемый различными вариантами психической активности», «походка как средство раскрытия тех черт характера, которые человек хочет скрыть», «походка, зависящая от различных психологических и патологических характеристик» [2; с. 152]. Рассмотрение данного аспекта человеческого поведения позволяет проникнуть в психологию поведения личности, выявив некоторые её характеристики.

В тренингах М.А. Чехова чувствуется влияние и К.С. Станиславского и В.Э. Мейерхольда. Он делает акценты на внутреннюю содержательность и пластическую составляющую упражнений. Ряд упражнений («Зеркало», «Оправдание позы», «Расслабление мышц» и т.п.), позаимствованных у Станиславского и Мейерхольда, были усложнены Михаилом Александровичем. В его трудах мы выявили целый блок упражнений, посвящённых вниманию. Они направлены на рассмотрение окружающих предметов, прислушивание к звукам, решение арифметических задач, выделение одного голоса из массы, перенос внимания с одного читающего на другого, сосредоточии на определённой мысли или решении какого-либо вопроса. Особенно важным в социальном контексте нам видится тренировка выделения одного голоса или лица из общей массы, что позволяет увидеть более актуальные запросы сообщества.

Обращаясь к подходу Г.А. Товстоногова важно отметить, что он советовал актерам выработать в себе привычку наблюдать за людьми, пытаться разгадать их мотивацию. Театральный педагог ссылался на теорию мотивации Абрахама Маслоу, где есть физиологические потребности, потребности безопасности, потребности принадлежности и любви, потребности признания, потребности самоактуализации, потребности познания и понимания и эстетические потребности [3; с. 506]

Упражнение «Шесть наблюдений». Для выполнения данного тренинга потребуется неделя: 6 дней на наблюдение и 1 день на анализ результатов. Задание заключается в том, что необходимо каждый день по часу наблюдать за людьми в общественном месте, каждый день меняя локацию. Таким образом, участник побудет в роли частного детектива, зафиксировав особенности внешности и характера, а затем проанализировав и определив базовые потребности и мотивы выбранных групп людей.

Контакт. Взаимодействие. Общение.

Коммуникативная компетентность жизненно необходима в театре и школе, так как является неотъемлемым элементом социальной креативности. Большинство тренингов мастеров сцены посвящены именно этому разделу актёрского искусства.

К.С. Станиславский считал, что «взаимодействие с партнёром, общение с ним — альфа и омега сценического бытия» [4, с. 234]. Взаимодействия на сцене он разделяет на 4 вида: взаимодействие с другим актёром, взаимодействие с неодушевлённым предметом, взаимодействие со зрителем и взаимодействие с самим собой.

Упражнение № 25 — «Рассказ о себе». Задача — рассказать о себе знакомому партнёру как будто вы только с ним познакомились. *Упражнение № 27 — «Один против всех».* У всех участников один настрой, а у одного из них противоположный. Его задача — перебить общий настрой группы. *Упражнение № 57 — «Воображаемый рояль».* Один участник играет на воображаемом рояле, а группа танцует под его музыку, пытаясь уловить задуманную мелодию. *Упражнение № 58 — «Актёрский оркестр».* Участники играют все вместе на воображаемых инструментах. Не сговариваясь, они должны играть одну мелодию, в общем ритме и настрое. *Упражнение № 69 — «Скульптор»*

и статуя». Один из участников в роли скульптора, другой — в роли статуи. Скульптор создаёт пластическую фигуру из своего партнёра, затем они меняются. *Упражнение № 78 — «Телепатия»*. Участники садятся друг напротив друга. С помощью взгляда им необходимо транслировать определённую информацию, задача партнёра — её расшифровать. Данный спектр упражнений направлен на выстраивание отношений в коллективе, проигрывании различных ситуаций межличностного общения.

В.Э. Мейерхольд также предлагает набор пластических упражнений и этюдов, направленных на взаимодействие партнёров. *Упражнение «Игра в крокодила»*. Участники делятся на две небольшие команды от 2-х человек в каждой. Одна команда загадывает слово, затем они его озвучивают игроку из противоположной команды. Его задача без слов показать это слово с помощью пантомимы своей команде, а их задача — отгадать. *Упражнение «Групповая скульптура»*. Каждый участник сочетает две роли — роль скульптора и глины. Задача группы — составить коллективу скульптуру, постепенно пристраиваясь друг ко другу, образуя единую композицию. *Упражнение «Разговор через стекло»*. Участники разбиваются на пары. Происходит общение между ними на расстоянии только с помощью жестов. *Упражнение «Согласованные действия»*. Выполняется в парах следующие виды парных действий с воображаемым предметом: перетягивание каната, гребля, пилка дров и т.п. *Упражнение «Сиамские близнецы»*. Участники в парах соединяются одной частью тела и определённый период времени передвигаются по помещению и действовать как одно целое.

У Ежи Гротовского мы встречаем упражнение «Перетягивание невидимого каната». *Упражнение «Импровизация с помощью рук»*. В нём участникам предстоит выстроить ситуацию межличностного общения только с помощью рук.

М.А. Чехов выделяет блок упражнений, посвящённых сплочению актёрского ансамбля. *Упражнение «Предмет-символ»*. Через какой-либо предмет участники рассказывают о своей культурной принадлежности, своём внутреннем мире. *Упражнение «Контакт»*. Заключается в свободной ходьбе по аудитории и по звуковому сигналу объединению в разные пары. Важно за ход упражнений оказаться как можно больше в разных парах. Упражнение снимает эмоциональную напряженность и облегчает установление взаимосвязи.

Г.А. Товстоногов в своих трудах делает акцент на режиссёрские упражнения, в которых необходимо глубоко проанализировать поступки персонажей пьесы, определить их задачи и противоречия их характеров. Данный опыт позволяет выработать коммуникативную компетентность.

Тренинги, которые мы отобрали в трудах известных и авторитетных мастеров театрального дела, позволили нам применять их в прикладном деле развития социальной креативности подростков. Появляется огромное количество новых исследований театральных технологий, применимых в образовании и социальной сфере (Антонова О.А., Григорьева О.А., Лапина О.А., Ильина Е.А., Козловский В.И., Никитина А.Б., И.Д. Пелих), но все они неизменно опираются на труды К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Е. Гроувского, М.А. Чехова и Г.А. Товстоногова. Театр в их трудах предстаёт как искусство, имеющее безусловно социальную направленность и помогающее подготовить разнообразных специалистов социальной сферы к неопределённым вызовам будущего.

Библиографические ссылки:

1. Мейерхольд В.Э. Статьи письма речи беседы. Часть первая 1891–1917 / В.Э. Мейерхольд.— Издательство «Искусство».— Москва, 1968.— 792 с.
2. Полищук В., Сарабатьян Э. Большая книга актёрского мастерства. / В. Полищук, Э. Сарабатьян.— Москва: Издательство АСТ, 2017.— 789 с.
3. Полищук В., Сарабатьян Э. Там же.
4. Станиславский, К.С. Работа актёра над собой. В творческом процессе переживания / К.С. Станиславский.— М.: Эксмо, 2013.— 448 с.

С. Н. Белощенко
*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург
Sb180863@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО: ПРИЁМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Дети с нарушениями слуха отстают от слышащих сверстников в развитии творческого воображения. Это отставание исследователи связывают с недостаточным сенсорным опытом, с несформированностью комбинаторных механизмов воображения. Предлагаемые в статье театральные приёмы в работе над художественным звучащим словом со слабослышащими детьми заставляют глубже воспринимать жизнь, рождают эмоцию, заставляют переживать. Данные приёмы, преломлённые на практике и учитывающие особенности развития познавательной и эмоциональной сферы учащихся с нарушением слуха, могут стать результативно-помогающими в сурдопедагогике.

Ключевые слова: театральная педагогика, сурдопедагогика, механизмы воображения, приёмы создания видений, научение через переживание.

Художественное слово (искусство звучащего слова) таит в себе неисчерпаемые возможности для творческого роста слабослышащих детей. Познавательные, эстетические и воспитательно-педагогические функции этого вида искусства способствуют развитию человека, обогащению его индивидуальности, коммуникативной активности и коммуникативной ответственности. Не случайно искусство художественного слова снова выходит из небытия, в котором находилось много лет, и занимает прочные позиции в дополнительном образовании детей с особыми возможностями здоровья. Многочисленные конкурсы по всей стране дают возможность детям с особыми возможностями здоровья быть, как все. Особые дети пытаются проявлять себя во всех видах искусства, в том числе театре и художественном слове. Часто два родственных вида искусства существуют параллельно в жизни особого ребёнка.

Однако близость двух видов искусств настолько велика, что возникает естественный соблазн их отождествления. В тещких конкурсах мы часто наблюдаем случаи механического переноса на художе-

ственное слово приёмов работы, уместных в драматическом театре, но противопоказанных искусству звучащего слова.

Ошибочная тенденция отождествления закономерностей словесного действия в чтецком искусстве и актёрском вызывает серьёзные опасения. Она является одной из главных причин неудовлетворительного состояния искусства звучащего слова, особенно в условиях дополнительного образования, в среде школьников. Если грани между родами и видами художественного творчества в XXI веке стираются, то изучение первооснов каждого вида искусства сегодня особенно необходимо для выяснения их собственных глубинных возможностей для слабослышащих детей.

По мнению М.И. Никитиной [1], развитие — это процесс количественных и качественных прогрессивных изменений, переход от низших к высшим формам и уровням жизнедеятельности человека, происходящий под влиянием внешних и внутренних факторов. Для углублённого изучения процесса развития современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нём физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Возрастная психология трактует развитие как процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого — к сложному, от низшего — к высшему.

Театральная педагогика, развивая определённые способности в человеке, развивает его действительную природу, «делает из артиста человека» [2]. В данной работе не станем анализировать исторические вехи и динамику развития театральных школ, систем, приёмов. Теоретико-практическое наследие русских великих театральных педагогов (К.С. Станиславский, Вл.И. Немирович-Данченко, С.М. Волконский, М.О. Кнебель, В.Э. Мейерхольд, Г.А. Товстоногов, Л.Ф. Макарьев и др.) и не менее великих актёров-чтецов (Д.Н. Журавлёв, А.Я. Закушняк, С.А. Кочарян, Я. Смоленский, В.Н. Яхонтов и др.) даёт основательную научно-методическую базу.

В исследовании Э.А. Петровой [3], разработаны приёмы, которые объединяют некоторые умственные действия, и лежат в основании всей огромной работы по созданию образов внутренней жизни чело-

века-артиста, обеспечивая их заразительность и устойчивость. Данные приёмы, не превзойдённые и не расширенные, сохраняющиеся до сих пор в работе над звучащим словом, преломлённые на практике и учитывающие особенности развития познавательной и эмоциональной сферы обучающихся с нарушением слуха, могут стать в сочетании со множеством других эффективных приёмов театральной педагогики результативно-помогающими в сурдопедагогике.

Приём личной значимости или соотнесения к себе рекомендует совершать следующие действия и операции: отыскивать в эмоциональной памяти аналогичные моменты тому, что составляет содержание выбранного для работы произведения; сближать исполнительское «Я» с теми событиями и явлениями, о которых идёт речь в повествовании; делать себя свидетелем, очевидцем изображаемых писателем событий.

Приём конкретизации призывает воссоздавать комплекс ощущений, присущих тому или иному воображаемому объекту для получения целостного представления о нём; определять «сильные» компоненты комплекса раздражителей, от которых зависит верное существование рассказчика; использовать зрительные представления (ведущие среди представителей всех модальностей) как средство наиболее быстрой актуализации образов в нужный для исполнителя момент.

Приём преувеличения или преуменьшения заставляет отбирать из запасников эмоциональной памяти такой «материал» для создания образов, который был бы «выше» или «ниже» обычного уровня нормы, как сгусток наиболее яркого и характерного из всего когда-либо увиденного, осознанного и пережитого рассказчиком; преувеличивать или преуменьшать черты, моменты, стороны образа для возбуждения эмоциональной активности.

Приём фиксации образов во времени, пространстве и движении: сочетать пространственные и временные элементы повествования, опираясь на имеющиеся в тексте пространственные и временные «объединители» («Полный месяц стоял над домом», «Справа от нас расстилалась степь» и т.д.); мысленно мизансценировать (мизансцена — франц. *en scene* – расположение на сцене) явления и события, о которых идёт речь в повествовании, запоминать конкретное место расположения их на своём «внутреннем экране»; «видеть» и «ощу-

щать» образы повествования в динамике, в процессе их развития.

Приём обновления: пересматривать (с течением времени) весь материал для общения с целью проверки его эмоциональных возможностей быть своего рода «пусковым механизмом» творческой активности исполнителя; обогащать образы, обновлять их, добавляя неожиданные детали, свежие подробности, и полностью заменить, если на практике выясняется их незаразительность, недейственность.

Данные приёмы чрезвычайно продуктивны в работе со слышащими детьми, т.к. они заставляют глубже воспринимать жизнь, представленную автором в произведении, через его отношение ко всему — рожают эмоцию, заставляют переживать. В этой связи нам импонирует точка зрения С.Л. Рубинштейна [4], который утверждает, что научение через переживание (как в личном, так и в социальном плане) не менее, а может быть, более важно, чем накопление информации. А исследования М.И. Нудельмана [5], Е.Г. Речицкой [6] и др. свидетельствуют о том, что дети с нарушениями слуха отстают от слышащих сверстников в развитии творческого воображения. Это отставание исследователи связывают с недостаточным сенсорным опытом, с несформированностью комбинаторных механизмов воображения. Данные же приёмы помогают чтецу литературные образы превратить в свой «жизненный» опыт, на нехватку которого указывают вышеназванные авторы.

Таким образом, выразительность речи и интонационная гибкость во многом зависят от глубины мыслей и разнообразия чувств говорящего, которые не только природной данностью обусловлены, но и социокультурными обстоятельствами, жизненным опытом и в частности специальным образованием и воспитанием; слабослышащий исполнитель, переведя содержание художественного произведения посредством театральных приёмов, совершая «предметные действия в уме», обогатит свой опыт, даст толчок интонационной гибкости своего голоса, а значит, проложит путь к улучшению понимания его речи слушателями.

Библиографические ссылки:

1. Никитина М.И. Чтение и развитие речи / Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению,

- произношению / Под ред. К.Г. Коровина—М.: Просвещение, 1995.—С. 18–43.
2. Дидро Д. Парадокс об актёре.— М.: 1953.
 3. Петрова Э.А. Мышление и воображение в словесном действии чтеца-рассказчика: Автореферат дисс. на соискание учёной степени кандидата искусствоведения.— Л.: 1980.— 20 с.
 4. Рубенштейн С.И. Основы общей психологии.— СПб.: Питер, 1999.—720 с.
 5. Нудельман М.М. Воссоздающее воображение у глухих детей: Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников // Психология глухих детей /Под ред. И.М. Соловьева и др.— М., Просвещение, 1971.— С. 34–57.
 6. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха.— М.: Владос, 2000.— 128 с.

АВТОРЫ

Абдуллина Дарина Александровна — методист по музейно-образовательной деятельности отдела «Российский центр музейной педагогики и детского творчества» Русского музея

Александрова Елена Анатольевна — кандидат искусствоведения, доцент кафедры этнокультурологии, Институт народов Севера, РГПУ им. А.И. Герцена.

Алефиренко Валерия Олеговна — магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена

Андреева Дарина Георгиевна — магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена

Андреева Наталья Павловна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена

Афанасьева Алла Борисовна — к. искусств., доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка Института детства, РГПУ им. А.И. Герцена;

Баканова Анастасия Геннадьевна — магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена:

Барышева Тамара Александровна — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им.А.И. Герцена

Белощенко Светлана Николаевна — преподаватель сценической речи, доцент кафедры сольного пения Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена:

Броновицкая Юлия Сергеевна — педагог, воспитатель, Санкт-Петербургское государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания Дом-интернат для детей с от-

клонениями в умственном развитии № 4

Векслер Анна Кирилловна — канд. пед. наук, доцент кафедры художественного образования и декоративного искусства, РГПУ им. А.И. Герцена

Вербенец Анна Михайловна — канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена

Вересова Мария Сергеевна — бакалавр Института детства РГПУ им. А.И. Герцена:

Глебина Яна Алексеевна — студентка 4 курса Института народов Севера по направлению «Педагогическое образование», профиль «Культурологическое образование».

Григорьева Ольга Александровна — доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Автономной некоммерческой организации высшего образования «Международная академия искусств»

Докукина Анастасия Александровна — заместитель заведующего ГБДОУ детский сад № 123 Невского района г, СПб.

Короткова Надежда Владимировна — воспитатель МДОБУ «Сертоловский ДСКВ № 3»

Котова Светлана Аркадьевна — канд. психолог. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им.А.И. Герцена

Малязина Маргарита Александровна — зав. методическим кабинетом Института детства РГПУ им. А.И. Герцена:

Маранцман Елена Константиновна — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка Институт детства РГПУ им.А.И.Герцена:

Мисюкевич Алла Николаевна — канд. психолог. наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства РГПУ им.А.И.Герцена:

Мухина Мария Анатольевна — аспирант кафедры философии образования Академии постдипломного педагогического образования, учитель изобразительного искусства Государственное бюджетное дополнительное профессионального образования Санкт-Петербургская гимназия № 70 Петроградского района, СПб.

Нужнова Наталья Михайловна — канд. психолог. наук, доцент

кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им.А.И.Герцена:

Онищенко Элла Васильевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена.

Пашнина Вера Анатольевна — учитель начальных классов, педагог-дефектолог Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 499 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена:

Полякова Татьяна Николаевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры театрального искусства, Институт музыки, театра и хореографии, РГПУ им. А.И. Герцена.

Пелих Ирина Дмитриевна — канд. искусств., доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им.А.И.Герцена.

Пирогова Светлана Викторовна — старший преподаватель кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Института детства, РГПУ им.А.И.Герцена;

Савинова Людмила Юрьевна — канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Института детства, РГПУ им.А.И.Герцена;

Самойлова Виктория Романовна — магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена:

Столяров Борис Андреевич — заслуженный работник культуры Российской Федерации, лауреат Государственной премии Российской Федерации в области литературы и искусства, доктор педагогических наук, профессор кафедры художественного образования и декоративного искусства РГПУ им.А.И.Герцена заведующий отделом «Российский центр музейной педагогики и детского творчества» Русского музея.

Троицкая Юлия Евгеньевна — ведущий специалист по музейно-педагогической деятельности сектора детского творчества отдела «Российский центр музейной педагогики и детского творчества «Федерального государственного бюджетного учреждения культуры

«Государственный Русский музей».

Тузова Вера Леонидовна — аспирант кафедры философии образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Фанталов Алексей Николаевич — канд. культуролог., доцент, старший преподаватель кафедры педагогики семьи, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Филимонов Леонид Сергеевич — магистрант кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, Институт детства, РГПУ им. А.И. Герцена, режиссёр театрализованных представлений и праздников, педагог дополнительного образования, педагог-организатор ГБОУ СОШ № 535 Калининского района г. СПб., актёр Санкт-Петербургского playback-театра «Метаморфозы»:

Шатковская Ольга Владимировна — методист, педагог дополнительного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Дом детского творчества Красносельского района, СПб.

Шатковская Светлана Николаевна — заведующая отделом Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Дом детского творчества Красносельского района, СПб.

Шилова Наталия Анатольевна — учитель начальной школы ГБОУ СОШ № 45 Приморского района СПб., аспирант кафедры психологии развития и образования Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена:

Ярешко Валерия Анатольевна — канд. культуролог., воспитатель, отдел воспитательной работы, Филиал Пансиона воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации, СПб.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Генезис музейной педагогики и современные музейно-педагогические практики	3
Столяров Б. А. Генезис образовательной деятельности музея . . .	3
Абдуллина Д. А. Пространство игры в художественном музее: проблемы проектирования	11
Векслер А. К. Детям об орнаменте: доступно о сложном на примере декора дворцов Русского музея.	20
Троицкая Ю. Е. Детская книга в творчестве современных художников	30
Вербенец А. М. Использование проектного метода в развитии интереса старших дошкольников к музею: трудности и методические акценты	40
Пирогова С. В. К вопросу о специфике работы учителя с младшими школьниками в пространстве музейного мира.	49
Вербенец А. М., Вересова М. С. Особенности и направления развития умений музейной коммуникации у старших дошкольников в условиях мини-музея.	55
Раздел II. Художественное образование: история и стратегии будущего в социокультурном контексте	60
Онищенко Э. В. Аксиология, герменевтика и семиотика детства: ретроспективный анализ.	60
Ярешко В. А. Эстетическое развитие подростков с опорой на нравственные идеалы как путь формирования их гражданской идентичности	69
Фанталов А. Н., Малязина М. А. Сен-сир и смольный институт — первые учебные заведения для женщин во Франции и России.	75
Тузова В. Л. Социальные практики как условие становления младшего школьника как субъекта	81
Осиева Ю. Г. Социальное партнерство в организации художественного образования младших школьников: проблемы и возможности	86

Котова С. А., Броницкая Ю. С. Отношение педагогов-воспитателей к художественному образованию детей с интеллектуальной инвалидностью.	91
Баканова А. Г., Афанасьева А. Б. Особенности музыкально-познавательных интересов младших школьников	99
Александрова Е. А., Глубина Я. А. Роль традиционного фоноинструментария народов ханты и манси в музыкальном воспитании и образовании.	106

Раздел III. Развитие креативности ребенка в образовании 113

Барышева Т. А., Шилова Н. А. Опыт изучения и развития экзистенциальных компонентов визуальной креативности в младшем школьном возрасте	113
Мисюкевич А. Н. Дизайн-педагогика: от графической грамотности к проектному творчеству.	125
Шатковская О. В., Шатковская С. Н. Социально-креативные стратегии в интеллектуальных играх для дошкольников	132
Мисюкевич А. Н., Самойлова В. Р. К проблеме развития визуальной креативности младших школьников в дизайн-деятельности	139
Короткова Н. В. Развитие творческих способностей старших дошкольников в изобразительной деятельности	143
Мухина М. А. Современные техники рисования в изобразительном искусстве, их значение в развитии творческого потенциала	150

Раздел IV. Полихудожественный контекст образовательной практики: история и современность 157

Мараницман Е. К. Создание целостного образа исторического героя в пространстве полихудожественной среды	157
Пелих И. Д., Алефиренко В. О. Полихудожественные технологии в воспитании толерантности учащихся полиэтнических классов начальной школы	163
Савинова Л. Ю., Докукина А. А. Особенности представлений дошкольников о художественной культуре разных стран	174
Нужнова Н. М., Андреева Д. Г. Образовательный веб-квест «Исчезнувшие путешественники» как форма геймификации	

<i>в обучении школьников (на примере урока географии)</i>	<i>181</i>
<i>Пашина В. А. Художественно-творческая деятельность в воспитании познавательного интереса к истории и культуре малой родины у младших школьников с интеллектуальными нарушениями</i>	<i>189</i>
<i>Фанталов А. Н., Малязина М. А. Европейская мода в XVIII веке и учебная форма воспитанниц смольного института благородных девиц,</i>	<i>194</i>
<i>Раздел V. Театральные технологии в образовании</i>	<i>200</i>
<i>Григорьева О. А. Школьная театральная педагогика: пространство свободы и технологии будущего</i>	<i>200</i>
<i>Полякова Т. Н. Играйте с детьми в театр</i>	<i>207</i>
<i>Андреева Н. П. Театральная культура и художественное развитие ребенка</i>	<i>213</i>
<i>Филимонов Л. С. Технологии театрального тренинга в развитии социальной креативности подростков</i>	<i>217</i>
<i>Белоценко С. Н. Художественное слово: приёмы театральной педагогики в развитии слабослышащих детей</i>	<i>225</i>

Научное издание

VI Всероссийская
научно-практическая конференция

Герценовские чтения

«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЁНКА:
СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО»

К 30-летию
отдела «Российский центр музейной педагогики
и детского творчества» Русского музея

14 февраля 2020

Том 6

Выпуск 1

Редактор Т.А. Барышева

Компьютерная вёрстка В.В. Мецгерин

Издательство «ВВМ»
190000, Санкт-Петербург, ул. Декабристов 6, литер А, пом. 10-н

E-mail: vvmpub@ya.ru

Подписано к печати 13.03.2020. Формат 60×84¹/₁₆
Бумага офсетная. Гарнитура Minion. Печать цифровая. Печ. л. 13,78.

Тираж 100 экз. Заказ №1152

Отпечатано в Издательстве ВВМ
198095, Санкт-Петербург, ул. Швецова, 41, литер А, пом. 35н