

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Министерство просвещения Российской Федерации
Департамент образования Администрации города Екатеринбурга
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа №32 с углубленным изучением отдельных предметов

Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, Е.А. Заплата

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

методические рекомендации для учителей
общеобразовательных школ

Екатеринбург 2019

УДК 37.036(075.8)

ББК Ч420.054

МЗЗ

Рецензенты:

А. Ф. Яфальян, д-р пед. наук, профессор (ФГБОУ ВО «Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского», Екатеринбург, Российская Федерация)

Н. Г. Куприна, д-р пед. наук, профессор (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация)

Матвеева, Л. В., Тагильцева Н.Г., Заплата Е.А.

МЗЗ Полихудожественное воспитание в школе [Текст] : методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, Е.А. Заплата, 2019.- 61с.

В методических рекомендациях раскрываются виды взаимодействия искусств, учителям рекомендуются пути их использования в содержании художественного образования школьников.

УДК 37.036(075.8)

ББК Ч420.054

© Матвеева Л. В., Тагильцева Н. Г., Заплата Е.А,
2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4-5
РАЗДЕЛ 1.	5-9
1.1. Общая характеристика полихудожественного подхода.....	5-9
РАЗДЕЛ 2	9-18
1.1. исторические аспекты изучения взаимосвязи искусств в науке и реализации художественном и педагогическом творче- стве.....	9-13
2.2. Виды взаимосвязи искусств в художественном образовании детей и юношества (концепция Б.П. Юсова).....	13-18
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИ- КОВ, ИСПОДЪЗОВАННЫХ В ТЕКСТЕ МЕТОДИЧЕКИХ РЕ- КОМЕНДАЦИЙ.....18-21	
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1.	
Заплата Е.А. Полихудожественный подход как научная категория.....	22
Приложение 2.	
Котюнина Н. Ю. Метод художественного контекста в приобще- нии школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы.....	30

ВВЕДЕНИЕ

Полихудожественный подход в художественном воспитании школьников появился благодаря деятельности научной школы Бориса Петровича Юсова. В современных формах художественного образования он используется повсеместно как в системе дошкольного, так в системе школьного и даже высшего образования. Однако, для учителей предметной области «Искусство» методические основания внедрения этого подхода в современную систему художественного образования являются пока еще мало знакомыми.

В методических рекомендациях представлены виды взаимосвязи искусств и способы их реализации, как основания для внедрения подихудожественного подхода в уроки предметной области «Искусство».

Сегодня взаимосвязь искусств – музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии повсеместно используется не только на уроках названной области, но и в других предметных областях, отмеченных в ФГОС ООО.

Методические рекомендации включают рассмотрение вопросов взаимосвязи, взаимодействия, интеграции, синтеза искусств в полихудожественном образовании и воспитании детей и юношества. В них обращается внимание на понятийный аппарат взаимосвязи искусств; исторические аспекты изучения взаимосвязи искусств в науке и реализации в художественном и педагогическом творчестве; виды взаимосвязи искусств (взаимодействие, интеграция, синтез) применительно к условиям художественного образования школьников; современные интеграционные процессы в образовании, вопросы интеграции предметов искусства и других школьных дисциплин, особенности организации интегрированного обучения школьников.

Учителям предметной области «Искусство», других предметных областей для ознакомления с идеями полихудожественного подхода предлагается ознакомление с литературой по обозначенной в рекомендациях проблеме, а также с приложениями, которые дадут возможность эффективного поиска путей реализации данного подхода в практику работы художественного образования.

РАЗДЕЛ 1

1.1. Общая характеристика полихудожественного подхода

Для обозначения содержания предмета рассмотрения - полихудожественный подход и способы его реализации в художественном образовании становится необходимым рассмотреть варианты трактовки понятия «*подход*» в современной педагогике.

В статье Е. А. Заплатиной «Полихудожественный подход как научная категория»¹, опубликованной в 2009 году, было отмечено, что категория «подход» не считается жестко фиксированной. По существу она является «более широкой и обобщенной по отношению к понятиям “метод, принцип и стратегия”». С момента своего появления в науке термин “подход” означал особый угол зрения на объект исследования» [7, с. 43].

В современных справочных педагогических источниках указывается, что «исходным содержанием понятия “*подход*” является определенная идея, концепция, точка зрения или позиция, совокупность принципов, обуславливающая исследование, организацию того или иного явления, процесса» [27], в том числе, процесса обучения.

В настоящее время наиболее распространенными являются следующие варианты трактовки понятия «*подход*»:

1. *Подход* как совокупность принципов, определяющих стратегию обучения и воспитания. Данная трактовка предложена В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым и Е. Н. Шияновым [16] и широко представлена в справочных интернет-источниках, адресованных педагогу.

2. *Подход* как совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь в изучении чего-нибудь, побуждении к чему-нибудь. Данная трактовка опирается на одно из смысловых значений понятия «подход», представленных в толковых словарях русского языка [23], и встречается в современных словарях педагогических терминов [4, с. 79].

3. Достаточно сложная для восприятия, но очень интересная по смыслу трактовка понятия «*подход*» представлена в Новейшем философском словаре. *Подход* рассматривается как «комплекс парадигматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исто-

¹ С полным текстом данной статьи Вы можете ознакомиться в Приложении 1.

рически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или в организации жизни и деятельности людей» [14]. В этом источнике также отмечено, что категория «подход» востребуется «в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы» [14].

Продолжая исследование научной категории «полихудожественный подход», начатое Е. А. Заплатиной, рассмотрим теоретические и практические результаты разработки идей полихудожественного воспитания детей в логике приведенных выше определений. Налицо яркое проявление всех признаков, характеризующих педагогическую категорию «*подход*», а именно:

- наличие основополагающей идеи (концепции, позиции, точки зрения), отличающейся от ранее реализованных идей;
- выдвижение комплекса принципов, обосновывающих стратегию обучения;
- разработанность педагогических приемов, способов воздействия на обучающихся, педагогических технологий.

Подтвердим сказанное фрагментами из статей самого Б. П. Юсова и современных исследователей.

В трактовке Б. П. Юсова полихудожественный подход «...отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [30, с. 215]. Суть его состоит в том, что он предполагает не частные виды художественной деятельности, а «искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа» [30, с. 215].

«В основе концепции полихудожественного подхода в развитии и воспитании детей, разработанной Б. П. Юсовым, заложена *идея* формирования у ребенка “целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления”», – отмечают Н. Г. Куприна и Э. Д. Оганесян [9, с. 143], приводя цитату из трудов ученого [29, с. 14].

«Если в своих первых работах Б. П. Юсов термин “*полихудожественное*” использовал вкуче с понятиями развитие, воспитание, организация, то последние исследования автора наглядно демонстрируют *стратегические ориентиры* в его осмыслении и реализации. Автор связывает понятие “полихудожественный” с *целостной стратегией* взаимодействия искусств в воспитании школьников», – отмечает Н. Г. Тагильцева [25, с. 92].

По мнению Е. Ю. Никитиной и Е. Б. Юнусовой, «полихудожественный подход выступает своеобразным *оригинальным стилем* в художественной педагогике, способным выйти из жесткой причастности к профессионально-искусствоведческой методике» [13, с. 55].

На основе анализа работ различных авторов (Г. А. Письмак, С. Н. Кухаренко, Е. Е. Шувалова), Е. Ю. Никитина и Е. Б. Юнусова [13, с. 55] приходят к выводу о том, что «полихудожественный подход как общенаучный представляет собой *совокупность* педагогических *приемов* и *способов* художественного развития детей. Далее они характеризуют полихудожественный подход как *систему способов*, «в которой с помощью разнообразных направлений художественной деятельности и средств различных видов искусства происходит выражение и отражение психической энергии, чувств, эмоций обучаемого в его художественном творчестве» [13, с. 55].

И, наконец, осмысление исторических обстоятельств 80-х гг. XX – начала XXI вв., сопутствовавших становлению идей полихудожественного воспитания, а затем полихудожественного подхода в воспитании и образовании детей и юношества, подтверждает мысль о том, что категория «подход» востребуется в те периоды, когда происходят принципиальные изменения в той или иной деятельности; сменяются парадигмы, определяющие стратегии и программы.

Понятие «полихудожественный подход», ввиду своей относительной молодости в сравнении с другими педагогическими категориями, в настоящее время является подвижным.

Вновь обратимся к статье Е. А. Заплатиной и процитируем то заключение, к которому приходит автор на основе сопоставления трактовок понятия «полихудожественный подход», представленных в работах различных исследователей. «Понятие “полихудожественный подход” в обозначении полихудожественности образовательного процесса используется по-разному: оно может выступать и как *методологическое направление*, и как *система способов*, и как *форма* приобщения к искусству» [7, с. 42]. Результаты работы сотрудников лаборатории Б. П. Юсова показывают, что «полихудожественный подход к процессу образования выступает и как *концептуальная основа*, и как *форма*, и как *метод* формирования целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир и искусство, что дает возможность ребенку осознать мир как единое целое» [7, с. 43].

По наблюдениям Е. Е. Шуваловой «особое значение в настоящее время приобретает всестороннее исследование *теории* полихудожественного подхода с целью его полноценного внедрения на практическом уровне» [28].

По наблюдениям Н. Г. Тагильцевой, концепция полихудожественного обучения, «внедренная в педагогику художественного образования в 80-х гг. XX в. Б. П. Юсовым, до сих пор является чрезвычайно актуальной и вызывает профессиональный интерес у педагогов, которые сегодня углубляют эту концепцию, *расширяют ее методологические и методические основания*» [24, с. 148].

В начале 90-х гг. XX в. учеными лаборатории Б. П. Юсова были разработаны и официально изданы «программы интегрированного полихудожественного типа девяти наименований, стержнем которых был какой-то один вид искусства, но реализуемый с помощью разных видов художественно-творческой деятельности (разных видов искусства)» [17]: «Живой мир искусства» (Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова), «Искусство и среда: природа–пространство–архитектура» (Л. Г. Савенкова), «Литературно-творческое развитие» (Т. И. Сухова), «Изобразительное развитие» (Е. А. Ермолинская, Ю. А. Тамм), «Музыкально-творческое развитие» (Е. П. Кабкова), «Космос театра» и «На пути к образу» (Т. Г. Пеня), «Искусство и кинообразование» (Е. А. Захарова), «История мира в художественных образах» (Е. П. Кабкова)².

Большое внимание уделяется теоретическому обоснованию вопросов интеграции различных школьных дисциплин в контексте искусства и разработке соответствующих педагогических технологий (Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Е. П. Олесина, О. И. Радомская).

В работах исследователей – представителей научных школ, функционирующих на базе различных вузов России, выявляются возможности полихудожественного подхода в решении многообразных задач обучения, воспитания, развития обучающихся: нравственно-эстетического воспитания детей (Е. Н. Бородина); художественно-эстетического (Е. А. Бутенко) и социально-коммуникативного (Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян) детей дошкольного возраста; формирования у детей хореографических компетенций (Е. Ю. Никитина, Е. Б. Юнусова); развития творческой активности младших школьников (Е. А. Заплата); пробуждения и развития образного мышления учащихся (С. Н. Кухаренко, Г. А. Письмак); развития импровизационных способностей учащихся хореографических училищ (Е. А. Горпиненко) и др.

² С характеристиками данных программ Вы можете ознакомиться в статье О. И. Радомской и Л. Г. Савенковой «Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения» // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2015. № 2. С. 131-140.

Всё большее внимание начинает уделяться подготовке педагогов образовательной области «Искусство» [11; 24; 25; 26] и учителей начальных классов [28] к реализации полихудожественного подхода в его целостном виде и в рамках монохудожественной организации образовательного процесса с выделением доминантного вида искусства.

РАЗДЕЛ 2

2.1. Исторические аспекты изучения взаимосвязи искусств в науке и реализации в художественном и педагогическом творчестве

При раскрытии сущности *полихудожественности* современные исследователи постоянно оперируют понятиями «*взаимосвязь*», «*взаимодействие*», «*интеграция*», «*синтез*» применительно к различным видам искусства. Эти же понятия использовались Б. П. Юсовым в обосновании первоначально выдвинутых идей полихудожественного воспитания детей, в развитии и закреплении данных идей на уровне принципов, концепции, подхода.

Обращаясь более подробно к данному вопросу, необходимо, прежде всего рассмотреть смысловые значения указанных понятий.

Взаимо... в русском языке является первой частью сложных слов со значением «взаимный», обоюдный [23].

Взаимосвязь в Толковом словаре русского языка рассматривается в своем непосредственном значении – «взаимная связь». В Большой советской энциклопедии под *взаимосвязью* понимается «взаимная обусловленность существования компонентов действительности друг другом, взаимная зависимость их отдельных характеристик» [1, с. 8].

Из нескольких значений понятия «*взаимодействие*», представленных в Толковых словарях русского языка, задачам рассмотрения взаимодействия различных видов искусств наиболее близка трактовка глагола «взаимодействовать» – оказывать влияние друг на друга, испытывая при этом изменения [23].

Интеграция (от латинского *integration* – восстановление, восполнение; *integer* – целый) – это:

– объединение в одно целое каких-либо частей [23];

– понятие, «означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [20, с. 307].

Термин *«интеграция»* «применяется также для характеристики процесса сближения и связи наук, происходящего наряду с процессом их дифференциации» [20, с. 307]. Данное определение актуально и для сферы искусства.

Синтез (от греческого *synthesis* – соединение, сочетание, составление) в Толковых словарях русского языка трактуется как единство, неразрывная целостность частей, обобщение, соединение [23]. Оставляя в стороне безусловно важные трактовки «синтеза» как метода научного исследования, рассмотрим варианты трактовок «синтеза», в большей степени соответствующие задачам рассмотрения синтеза различных видов искусств:

– «соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое (систему), которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания» [19, с.429];

– соединение (мысленное или реальное) различных элементов объекта в единое целое (систему) [22, с. 241].

Синтез искусств в Большой советской энциклопедии характеризуется как «органичное соединение разных искусств или видов искусства в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия человека» [10, с. 430]. Рассматриваемый подобным образом, синтез искусств «подразумевает создание качественно нового художественного явления, не сводимого к сумме составляющих его компонентов» [10, с. 430]. Идейное, мировоззренческое, образное и композиционное единство данных компонентов, «общность участия в художественной организации пространства и времени, согласованность масштабов, пропорций, ритма порождает в искусстве качества, способные активизировать его восприятие, сообщать ему многоплановость, многогранность развития идеи, оказывать на человека многостороннее эмоционально насыщенное воздействие, обращаясь ко всей полноте его чувств» [10, с. 430]. Именно этим определяется значительный воспитательный потенциал синтеза искусств.

Анализируя публикации по проблемам полихудожественного воспитания, П. В. Желницких [6] отмечает, что понятие *«синтез искусств»* во многих работах приводится в трактовке, которую предложил А. Я. Зись: «органическое единство художественных средств и образных элементов традиционных видов искусства, реализующихся в едином художественном образе или системе образов, объединенных общим замыслом» [8, с. 62]. Также приводится точка зрения В. В. Ванслова, который считал, что *«синтез искусств»*, в первую очередь, связан с выработкой новых средств художественной выразительности и представляет собой создание сложного (синтетического) об-

раза средствами архитектуры, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства» [3, с. 236].

Вопросы взаимосвязи, взаимодействия, интеграции, синтеза искусств получили множественное освещение в искусствоведческих исследованиях, в работах философов и эстетиков, с которыми Вы можете ознакомиться самостоятельно.

Одним из теоретических положений, на которые опирался Б. П. Юсов в обосновании полихудожественного воспитания детей, было искусствоведческое положение об изначальном *синкретизме* искусства на стадии его зарождения.

Под *синкретизмом* (от греч. *synkrētismós* – соединение) понимается «нерасчлененность, характеризующая неразвитое состояние какого-либо явления (например, искусства на первоначальных стадиях человеческой культуры, когда музыка, пение, поэзия, танец не были отделены друг от друга)» [21, с. 421].

В XIX – начале XX вв. в творчестве различных музыкантов, поэтов, художников ярко проявилась тенденция к «смещению» видов искусства, во многом обусловленная наличием у авторов способности к *синестезии*.

Синестезия (от греческого *synáisthēsis* – совместное чувство, одновременное ощущение) – это «феномен восприятия, состоящий в том, что впечатление, соответствующее данному раздражителю и специфичное для данного органа чувств, сопровождается другим, дополнительным ощущением или образом, при этом часто таким, которое характерно для другой модальности». Типичными примерами синестезии являются «цветной слух» и звуковые переживания при восприятии цвета; синестезия может проявляться в «окрашенном» восприятии букв, чисел, дней недели и др. Явление синестезии находится в центре внимания исследователей, однако его физиологические и психологические механизмы еще не получили исчерпывающей интерпретации.

Синестезией обладали великие русские композиторы Н. А. Римский-Корсаков и А. Н. Скрябин, которые видели тональности в цвете, а также И. Ф. Стравинский, который видел музыкальные интервалы в определенной форме; поэты Андрей Белый, Константин Бальмонт, Поль Верлен, Артюр Рэмбо; художник Василий Кандинский, создавший театральное произведение «Желтый звук» с сочетанием слова, театрализации, живописи, музыки, движения.

Индивидуальный вариант взаимосвязи музыкального и изобразительного искусства представлен в творчестве Микалоюса Чюрлёниса (1875-1911) – литовского композитора и художника, получившего

профессиональное образование и самореализовавшегося в каждом из искусств. Особый интерес в его самобытном творчестве представляют картины, композиции которых соответствует музыкальным формам: «Фуга» и «Сонаты» – «Соната моря», «Соната солнца» и др., каждая из которых, сообразно структуре сонатного цикла, состоит из нескольких взаимосвязанных картин.

В XX в. тенденции к взаимосвязи искусств ярко проявились в развитии хореографического искусства. Одним из основоположников синтетического слияния танца, музыки, слова является Э. Жак-Далькроз. На уроках сольфеджио он активизировал зрительные ощущения и двигательные навыки, предлагал импровизационные движения под музыку, а ритмику он использовал для подготовки к игре на каком-либо музыкальном инструменте.

Идеи свободного танца воплотились в педагогическом творчестве Рудольфа Штайнера (Вальдорфская система воспитания). Р. Штайнер избрал систему движений, которую назвал эвритмией – символический танец, соразмерность, слаженность, ритмичность. Танец исполнялся не только под музыку, но и под звучащие стихи или даже под простое слово.

В дальнейшем идеи Э. Жака-Далькроза и Р. Штайнера стала развивать Айседора Дункан. В свободном танце А. Дункан использовала музыку, декламацию, декоративные элементы. В ее танцевальной школе для девочек центральное место отводилось танцу-синтезу, а обучение велось на основе взаимосвязи искусств. Основная педагогическая идея А. Дункан была такова: никакое образование не может быть без танца, так как движение сообразно психике ребенка, а танец важен для человека так же, как и речь. Искусство есть выражение жизни, – говорила А. Дункан. Танец она связывала с особыми эмоциями, используя для их выражения музыку Л. Бетховена, Р. Вагнера, К. Глюка.

Теоретические и практические поиски в области взаимосвязи искусств, осуществлявшиеся выдающимися представителями науки и искусства в научном, художественном и педагогическом творчестве, послужили первоосновой для современных творческих находок в области цветомузыки, цветовой сценографии, свободного танца, исполнения симфонических и кантатно-ораториальных произведений совместно с демонстрацией фрагментов кинофильмов и др. Результаты данных поисков нашли отражение во многих концепциях и программах художественного образования (в области хореографии, изобразительного искусства, музыки), в том числе в концепции полихудожественного образования Б. П. Юсова.

2.2. Виды взаимосвязи искусств в художественном образовании детей и юношества (концепция Б. П. Юсова)

Разработкой вопросов взаимосвязи видов искусств в художественном образовании школьников Б. П. Юсов занимался совместно с Г. П. Шевченко (данный ученый разрабатывал вопросы взаимодействия литературы, музыки и живописи в художественном образовании школьников и защитил докторскую диссертацию по проблеме взаимосвязи искусств).

Б. П. Юсов и Г. П. Шевченко подчеркивали, что усвоение ребенком искусства идет по *трем основным направлениям*:

- музыка (аудиальное развитие или развитие аудиальной культуры);
- изобразительное искусство (визуальное развитие или развитие визуальной культуры);
- литература (вербальное развитие или развитие вербальной культуры).

Предметная область «Искусство», объединяющая музыку, литературу, изобразительное искусство, обеспечивает целостное развитие ребенка. Взаимосвязь видов искусства проявляется в содержании уроков и занятий каждым из указанных видов искусства. Полихудожественность при этом может быть создана тремя способами: через межпредметные связи, взаимное иллюстрирование, интеграцию.

В опоре на эти идеи представителями научной школы Б. П. Юсова были выделены следующие *виды взаимосвязи искусств* (или *виды полихудожественности*):

- *взаимодействие* (привлечение нескольких видов искусств для более полного раскрытия художественного образа одного из них);
- *интеграция* (стилистическое единство, в том числе на уровне средств выразительности, общности жанров);
- *синтез* (объединение разных видов искусства в одном как сущностный признак данного вида).

Рассмотрим каждый из них подробнее.

Взаимодействие

При *взаимодействии* несколько видов искусства привлекаются для более полного раскрытия художественно-образной сферы одного из них, выступающего в качестве *доминантного* вида искусства.

Освоение доминантного вида искусства соответствует условиям уроков музыки и изобразительного искусства в общеобразовательной школе и дополнительного художественного образования обучающихся

Для реализации такого типа взаимосвязи искусств наиболее часто применяется *метод художественного контекста*, введенный в педагогику музыкального образования Л. В. Горюновой³.

В статье П. В. Желницких [6], со ссылкой на Краткий словарь по эстетике [2], раскрываются следующие возможности опоры на *взаимодействие* искусств в преподавании предметов искусства: «Каждое из искусств способно художественно познавать сущность жизни, человеческих отношений, общественного развития, т. е. отражать мир в целом. Вместе с тем каждый вид искусства одновременно нуждается в *помощи* других, ибо возможности непосредственного отображения действительности у него ограничены. В этой диалектике общего и специфического в художественной сфере коренится основа процессов *взаимодействия* между искусствами. При всей специфичности изобразительно-выразительных средств отдельных искусств между ними существует связь, выражающаяся и в том, что они подчинены некоторым общим закономерностям, и в том, что в определенных условиях те или иные искусства могут пользоваться средствами других искусств» [6, с. 105].

Говоря о взаимодействии различных видов искусства, педагоги-исследователи нередко оперируют понятием «комплекс искусств». Об этом, в частности, пишет П. В. Желницких: «В понимании педагогов комплексное *взаимодействие* различных видов искусства – сочетание различных видов искусства, выбранное для решения определенных учебно-воспитательных задач» [6, с. 106].

Обратим внимание на следующий, очень важный момент. Составляя взаимодействие искусств с их интеграцией (как более сложной формой их взаимосвязи), Б. П. Юсов охарактеризовал взаимодействие как *взаимное иллюстрирование* искусств при общей теме занятия [6, 63]. Данное высказывание ученого часто цитируется в работах современных исследователей, однако, утрачивая первоначальный контекст, оно может утратить и свою полихудожественную сущность. Поэтому всегда следует помнить о том, что *художественными* явлениями и процессами следует называть только те, в которых осуществ-

³ Сущность данного метода подробно раскрыта в выпускной квалификационной работе Н. Ю. Котюниной, фрагменты которой приведены в Приложении 2.

ляется создание, восприятие и функционирование произведений искусства, а взаимодействие искусств на учебных занятиях в любом случае предполагает оперирование художественными образами.

В работах педагогов образовательной области искусство (особенно педагогов-музыкантов) постоянно акцентируется опасность так называемого «прямого иллюстрирования» произведений одного вида искусства другим. При «прямом иллюстрировании» сопоставление аудиального и визуального образов сводится к констатации того, что «и в музыке, и на картине изображено одно и то же» (время года, событие и т. д.). Или же для визуализации музыкального образа выбираются изображения, не равноценные музыкальному произведению с точки зрения художественности (например, рисунок на крышке коробки из-под конфет).

В этой связи у будущих педагогов нередко возникает вопрос: можно ли считать реализацией полихудожественного подхода демонстрацию портретов композиторов, иллюстративный или видео- ряд, характеризующий обстоятельства жизни композитора и содержание его произведений? Ответ на данный вопрос аналогичен пояснениям, приведенным выше: реализация полихудожественного подхода в любом случае предполагает обращение к произведениям искусства и оперирование художественными образами.

Так, например, о реализации полихудожественного подхода можно говорить в том случае, когда детям демонстрируется портрет композитора, созданный художником (портрет Ф. Шопена, созданный Э. Делакруа; портреты С. Рахманинова, созданные К. Сомовым, Б. Шаляпиным и другими художниками; портреты композиторов К. Караева и Д. Шостаковича, созданные Т. Салаховым и др.). В этом случае можно обсудить с обучающимися, каким увидел композитора художник; какие его личностные черты запечатлел; какие особенности музыки композитора нашли отражение в данном портрете и т. д.

Аналогичным образом, демонстрируемые обучающимся видео материалы могут рассматриваться в контексте полихудожественности только в том случае, если они будут представлены школьником как фрагмент из кино- или телефильма (документального, художественного).

Интеграция⁴

Интеграция как второй вид взаимосвязи искусств (или вид полихудожественности) в характеристике Б. П. Юсова предполагает

взаимопроникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимосвязи и дополнения [10; 63].

Данный вид взаимосвязи используется реже, чем взаимодействие. Его суть состоит в рассмотрении стилистического единства произведений различных видов искусства, в том числе на уровне средств выразительности, общности жанров. На занятии выявляются сходные средства художественной выразительности в разных видах искусства, при помощи которых создается конкретный художественный образ: например, ритм в музыке и рисунке и др. Так же может быть выявлено и осмыслено единство жанров: портрет, киномузыка и др.

Для реализации такого типа взаимосвязи искусств наиболее часто применяется *метод сходства и контраста (тождества и контраста)*, автором которого является Б. В. Асафьев.

Л. Г. Савенкова обращает внимание на то, что «все виды искусств объединяют *единые категории*, такие как художественный образ, выразительность, художественная форма и др. Среди них можно вычленил три составляющие, одинаково важные для любого искусства: ритм; мелодика (непрерывность линии, сюжета); структура (пространственная композиция, конструкция). Именно их освоение является главным в обучении на предметах искусства» [18];

Синтез

Синтез как третий вид взаимосвязи искусств (или вид полихудожественности) предполагает объединение разных видов искусства в одном как сущностный признак данного вида.

Л. Н. Мун рассматривает *синтез искусств* как «органическое соединение разных искусств или видов искусств в целостное художественное образование, которое эстетически организует материальное и духовное пространство урока» [12].

Применительно к художественному образованию детей понятие о «синтезе искусств» близко к «синкретизму» – нерасчлененности искусств. Данный вид взаимосвязи представлен в фольклоре, а также в тех видах искусства, которые по своей природе предполагают объединение нескольких видов искусства: хореографическом, театральном, киноискусстве.

Для реализации такого типа взаимосвязи искусств наиболее часто применяется *метод целостного постижения искусства* (его автор – В. А. Школяр), когда выявляется одна идея, реализуемая средствами художественной выразительности различных искусств.

В истории искусства известны различные формы синтеза, а именно:

– синтез архитектуры и монументального искусства (архитектурно-художественный синтез), «в котором живопись и скульптура, выполняя собственные задачи, также расширяют и истолковывают архитектурный образ. В этом пространственно-пластическом синтезе обычно участвуют декоративно-прикладное искусство (средствами которого создается предметная среда, окружающая человека), а также нередко – произведения станкового искусства» [10, с. 430];

– синтез временных искусств (поэзия, музыка), который «осуществляется во всех жанрах вокальной и вокально-театральной музыки (песня, романс, кантата, оратория, опера и др.)» [10, с. 430];

– синтез музыки и литературы, проявляющийся в программной инструментальной музыке;

– синтетичные по своей природе театр, кинематограф и родственные им временно-пространственные искусства, объединяющие «творчество драматурга (сценариста), актера, режиссера, художника, а в кино также оператора» [10, с. 430];

– синтез драматического искусства с вокальной и инструментальной музыкой, хореографическим искусством в музыкальном театре.

Различные виды синтеза искусств проявляются во внутривидовой дифференциации данных искусств, например: музыкальный театр (опера, балет, оперетта, мюзикл), хоровой театр, музыкальное кино (фильм-опера, фильм-балет, мюзикл, музыкальный фильм) и др.

Реализуя три вида взаимосвязи искусств (взаимодействие, интеграцию, синтез), педагог в любом случае должен помнить о главном, а именно, о том, что искусство дает стимул к духовному развитию человека. Поэтому не только общность тем в разных проявлениях искусства или средств их воплощения художниками, но общность общечеловеческих идей, их выявление, присвоение и воплощение ребенком в собственном художественном продукте является главной целью образования на полихудожественной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ, ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В ТЕКСТЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ

1. Алексеев, И. С. Взаимосвязь [Текст] / И. С. Алексеев // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1971. Т. 5. С. 8.

2. Взаимодействие искусств [Электронный ресурс] // Краткий словарь по эстетике. URL: http://esthetik.narod.ru/vzaimodeistvie_iskusstv.
3. Ванслов, В. В. Что такое искусство [Текст] / В. В. Ванслов. М. : Изобразительное искусство, 1989. 326 с.
4. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А. С. Воронин ; ГОУ ВПО УГТУ–УПИ. Екатеринбург, 2006. 135 с.
5. Горпиненко, Е. А. Полихудожественный подход как важнейшее методологическое основание развития импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ [Электронный ресурс] / Е. А. Горпиненко // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. 2014. № 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/polihudozhestvennyu-podhod-kak-vazhneyshee-metodologicheskoe-osnovanie-razvitiya>.
6. Желницких, П. В. Полихудожественный подход как практико-ориентированная основа развития эстетической культуры студентов педвуза в процессе приобщения к культурному наследию родного края [Текст] / П. В. Желницких // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2013. Т. 5. № 4. С. 104-109.
7. Заплатаина, Е. А. Полихудожественный подход как научная категория [Текст] / Е. А. Заплатаина // Актуальные проблемы теории и практики музыкального и художественного образования : межвузовский сборник науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; Перм. гос. ин-т искусства и культуры ; отв. ред. К. П. Матвеева, Л. А. Кузьмина. Екатеринбург–Пермь, 2009. С. 42-49.
8. Зись, А. Я. Конфронтации в эстетике: Очерки о природе искусства [Текст] / А. Я. Зись. М. : Искусство, 1980. 239 с.
9. Куприна, Н. Г. Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 142-146.
10. Макаров, М. А. Синтез искусств [Текст] / М. А. Макаров // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1976. Т. 23. С. 430-431.
11. Матвеева, Л. В. Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» в процессе подготовки к реализации полихудожественного подхода [Текст] / Л. В. Матвеева, С. А. Новоселов, Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. 2018. № 11. С. 145-152.

12. Мун, Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа [Электронный ресурс] / Л. Н. Мун // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. 2008. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-kak-postoyanno-razvivayushchiysya-process-porozhdeniya-novogo-v>.
13. Никитина, Е. Ю. Полихудожественный подход к формированию хореографических компетенций детей [Электронный ресурс] / Е. Ю. Никитина, Е. Б. Юнусова // Педагогический журнал (Pedagogical Journal). 2016. № 2. С. 52-63. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-2/4-nikitina-yunusova.pdf>.
14. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск : Книжный дом, 1999. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=149350>.
15. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. 944 с.
16. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
17. Радомская, О. И. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения [Электронный ресурс] / О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. 2015. № 2. С. 131-140. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/teoreticheskoe-osnovanie-kompleksnogo-integrirovannogo-obucheniya>.
18. Савенкова, Л. Г. Интегративный курс по предметам искусства в школе, что это такое? [Электронный ресурс] / Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. 2008. № 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/integrativnyy-kurs-po-predmetam-iskusstva-v-shkole-chto-eto-takoe>.
19. Садовский, В. Н. Синтез [Текст] / В. Н. Садовский // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1976. Т. 23. С. 429-430.
20. Седов, Л. А. Интеграция [Текст] / Л. А. Седов // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1972. Т. 10. С. 307.
21. Синкретизм [Текст] // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1976. Т. 23. С. 421.

22. Синтез [Текст] // Новая иллюстрированная энциклопедия / гл. ред. А. П. Горкин. М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. С. 241.
23. Современный толковый словарь русского языка [Текст] / гл. ред. С. А. Кузнецов. М. : Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
24. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе [Текст] / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 147-152.
25. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования [Текст] / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91-94.
26. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» [Текст] / Н. Г. Тагильцева, О. А. Овсянникова // Язык и культура. 2017. № 40. С. 289-301.
27. Термин «подход» в педагогике [Электронный ресурс]. URL: http://english-vy-phone.ru/термин_подход_в_педагогике.
28. Шувалова, Е. Е. Подготовка педагогов начальной школы к реализации полихудожественного подхода [Электронный ресурс] / Е. Е. Шувалова // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. – 2015. – № 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/podgotovka-pedagogov-nachalnoy-chkoly-k-realizacii-polihudozhestvennogo-podhoda>.
29. Юсов Борис Петрович [Электронный ресурс] // Педагогический терминологический словарь. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3645/Юсов%2C_Борис_Петрович
30. Юсов, Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников [Текст] / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф., Астрахань, 25-29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. Астрахань, 1997. С. 214-220.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Заплатаина Елена Александровна
МАОУ СОШ №32 г. Екатеринбург

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Полихудожественный подход – новое направление в педагогике искусства, связанное с решением проблемы развития ребенка средствами взаимодействия (интеграции) искусств (Б. П. Юсов). Анализ научных работ разных исследователей позволяет заключить, что понятие «полихудожественный подход» в обозначении полихудожественности образовательного процесса используется по-разному: оно может выступать и как методологическое направление, и как система способов, и как форма приобщения к искусству и т. д.

Термин «полихудожественный подход» появился в конце 80-х гг. XX в. в НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР (ныне Лаборатория интеграции искусств Института художественного образования РАО) в концепции полихудожественного развития ребенка Б. П. Юсова. Ученый утверждал, что полихудожественный подход «...отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [12, с. 215]. Суть его заключается в том, что он предполагает не частные виды художественной деятельности, а «искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа» [12, с. 215].

Сотрудники лаборатории (Т. Б. Донцова, Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, Т. Г. Пеня, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова, Ю. А. Тамм и др.) разработали основные принципы комплексного подхода к преподаванию разных видов искусства в школе исходя из природной полихудожественности ребенка, его предрасположенности к разным видам художественной деятельности. Исследователи исходили из позиции, что полихудожественное воспитание позволит раскрыть детям истоки

разных видов искусства и приобрести базовые представления о них. Данная идея основывается на единой художественной природе всех искусств и соответствует «способности каждого ребенка к занятиям всеми видами художественной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка» [13, с. 8]. Это развивает умение детей сравнивать и сопоставлять художественные образы в активной творческой деятельности.

Таким образом, полихудожественный подход к процессу образования выступает и как концептуальная основа, и как форма, и как метод формирования целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир и искусство, что дает возможность ребенку осознать мир как единое целое [13].

В настоящее время проблема полихудожественного подхода к развитию ребенка находится на стадии разработки. Учеными проводятся исследования, касающиеся разработки системы описания и анализа произведений художественного творчества, интегрирующей различные сведения о человеке как развивающейся личности и субъекте культурного процесса, с идеей интеграции различных видов художественной деятельности, с разработкой критериев полихудожественной развитости школьников, с разработкой моделей целостного художественно-образовательного пространства и др. Все это дает нам основание для обращения к понятию «полихудожественный подход» как к научной категории и к выявлению его природы.

В ходе исследования педагогической литературы выявлено, что категория «подход» не считается жестко фиксированной. По существу она является более широкой и обобщенной по отношению к понятиям «метод, принцип и стратегия». С момента своего появления в науке термин «подход» означал особый угол зрения на объект исследования. Отсутствие однозначно фиксированной формулировки определения, как указывал Э. Г. Юдин, зависит от характера самого подхода и его исходных установок. Ученый отмечает: «Сам термин “подход” позволяет говорить о том, что он не дает непосредственного решения проблемы, а является средством новой постановки проблем, заставляющим рассматривать объекты с точки зрения их целостности, комплексности, сложности структуры и функций, организации, управления и т. д., то есть задающим новую организацию материала, подлежащего исследованию» [11, с. 43]. Подход, если исходить из этой позиции, есть принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения, понятие или принцип, руководящий общей его стратегией.

Развивая положения Э. Г. Юдина, А. Д. Урсул подчеркивает отличие подхода от метода. Он отмечает, что подход, во-первых, является более общим и менее определенным, чем метод; во-вторых, включает лишь наиболее общие принципы и ориентации в исследованиях систем, не доводя до определенных операциональных установок, формализованных и математизированных теоретических теорий и концепций; в-третьих, одному подходу может соответствовать не один, а несколько методов [10, с. 157]. Иначе говоря, Э. Г. Юдин и А. Д. Урсул как исследователи системного подхода (его общенаучного статуса и методологической природы) утверждают, что подход задает специфическую оптику рассмотрения объектов изучения, не становясь конкретным инструментом, действующим по определенному алгоритму.

А. И. Уемов высказывает предположение что такая “нетехнологичность” подхода связана с тем, что вопрос о создании общей теории систем, которая объединила бы все варианты системных исследований в стройную конструкцию, остается до сих пор открытым, да и сама возможность создания единой общей теории систем теперь уже подвергается сомнению. И поэтому «...при понимании определенной специфичности системного подхода, кибернетики, системно-структурного анализа и других проявлений системной ориентации не преодолены трудности их дифференциации, они рассматриваются одновременно и как рядоположенные, и как взаимновключающие, а иногда и взаимозаменяющие подходы к исследованию» [9, с. 45]. Это говорит о гибкости и пластичности подходов при их использовании и взаимодействии в практике.

В этой связи уместно упомянуть исследование Л. А. Липской [5] о вариативности методологических подходов. Автор утверждает, что в условиях полиметодологии (множественности методологических подходов) весьма продуктивной видится идея интеграции методологических подходов в рамках единой педагогической системы. Интеграция вариативных антропологических подходов – не эклектическая, а системная – основывается на идее целостности и интегративности природы человека, единства общего, особенного и отдельного в нем, а также на различных способах педагогического познания и самопознания и отличительных особенностях ребенка. Вариативность подходов заключается в том, что в зависимости от поставленных целей и задач исследования и организации процесса воспитания ребенка можно варьировать и выбирать соответствующие философско-педагогические антропологические подходы. Интеграция означает возможность использования множества различных методологических антропологических подходов к исследованию и организации педагогической системы, в рамках которой можно

систематизировать и синтезировать на антропологической основе множество составляющих ее разнородных компонентов (в данном случае философско-педагогических концепций) и сформировавшихся на их основе образовательных практик [5, с. 27].

Заметим при этом, что, такие подходы, как личностный, антропологический, деятельностный, аксиологический, культурологический, полихудожественный, интеграционный и др., отражая свою специфику, одновременно взаимосвязаны, взаимозависимы. Подтверждением тому служит появление комбинированных подходов – личностно ориентированного (И. С. Якиманская, В. В. Сериков), субъектно-деятельностного (В. А. Сластенин), личностно-деятельностного (И. А. Зимняя), этико-педагогического (О. К. Позднякова), проблемно-методологического (Ю. Н. Кулюткин), индивидуально-личностного (Л. В. Куриленко), индивидуально-творческого (Е. В. Бондаревская, В. В. Грачев), интегрированного полихудожественного (Б. П. Юсов).

В словаре русского языка С. И. Ожегова [7], в понятийном словаре Т. Ф. Ефремовой [4] содержится единая точка зрения на значение научной категории «подход». Он трактуется как характер отношения, совокупность приемов отношения или способ отношения к чему-либо, кому-либо (как к деятельности, как системе, как взаимодействию, к участнику педагогического процесса как к личности и др.). В нашем случае термин «полихудожественный подход» можно трактовать как совокупность приемов отношения или характер отношения к образованию школьников в педагогике искусства.

Рассматривая определение понятия «подход» в теории воспитательных систем, следует обратиться к формулировке Д. В. Григорьева [2]. Он определяет «подход» как «точку зрения и способ работы (метод) исследователя с проблемой, представленные в виде теоретической модели (концепции) и технологии реализации, отличные и одновременно дополнительные к другим точкам зрения и способам работы с данной проблемой» [2, с. 7]. Здесь «подход» выступает как концептуальная основа воспитательного процесса.

Анализ трактовок и обоснований сущности научной категории «подход» подтверждает мысль об отсутствии среди ученых-исследователей единого мнения в трактовке сущности этого понятия. Взяв за основу взгляды Э. Г. Юдина и Д. В. Григорьева, мы предполагаем, что подход может быть представлен как методологическое направление, как совокупность методологических приемов, принципов, представленных в виде теоретической модели (концепции) образования.

Обратимся к рассмотрению термина «полихудожественное», которое указывает на качественную характеристику самого подхода.

Раскрывая сущность данного понятия, следует отметить, что в его основе лежит термин «художественное» без первой его части «поли...» (в значении «много»).

Остановимся на этимологическом значении данного термина. Понятие «художественное», как было отмечено А. Ф. Лосевым и В. П. Шестаковым [6], является прилагательным от существительного «искусство». В английском (*art*) и немецком (*kunst*) языках этими словами обозначают одновременно и существительное («искусство»), и прилагательное («художественный»). Художественными явлениями и процессами следует называть только те, в которых осуществляется создание, восприятие и функционирование произведений искусства (причем всех видов, а не только изобразительного). «Даже в словосочетаниях “художественное моделирование”, “художественные свойства предметов” прилагательное “художественное” указывает на наличие в них элементов художественного творчества. Употребление же понятия “искусство” для обозначения высокой степени профессионального мастерства связано не с прилагательным “художественный”, а с прилагательным “искусный”» [6, с. 57].

Искусство отличается от науки направленностью не просто на изучение сущности вещей, а на создание художественных образов, на вымысел событий, носящий правдивый характер. Искусство служит средством самовыражения человека и, следовательно, предметом искусства являются как отношения человека и мира, так и сам человек во всех его измерениях – психологическом, социальном, нравственном и др. Важным для такого понимания искусства является тонкое психологическое изображение характера личности и жизненно правдивое изображение личностных взаимодействий, внутреннего мира людей, который раскрывается через эти взаимоотношения.

Искусство, в отличие от философии и других наук, религии и этики, начинается там, где целью деятельности становится не познание или преобразование мира, не изложение системы этических норм или религиозных убеждений, а сама художественная деятельность, обеспечивающая создание особого, изящно вымышленного мира, в котором все является эстетическим созданием человека [3]. Не случайно исследователи, изучающие проблемы формирования художественно-творческих способностей, ставят вопросы, связанные с художественным освоением мира, отношением знания и культурно-исторических предпосылок познания, гуманитарных типов воззрения на мир, выходящих за пределы самих теоретических представлений.

Соприкасаясь с произведениями художественного творчества, постигая их смысл, человек накапливает опыт художественного освое-

ния действительности. Подобный опыт позволяет ему формировать эмоционально-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, рождает чувство эмпатии, сочувствия, сопереживания, способствуя тем самым процессу самореализации личности.

Отличительной чертой современного мировосприятия является сближение художественного, научного и философского познания мира человеком. Близость художественного освоения мира к научному более всего обнаружилась после того, как была признана роль антропологического фактора (который предусматривает, что познавательный процесс не сводится к подражательным процедурам получения чувственного образа, а предстает как процесс творчески-проективный, интерпретирующий деятельность субъекта). При этом учитывается, что эта «деятельность опосредована различными по природе знаковыми и предметными репрезентациями, содержащими, как и сама деятельность, квинтэссенцию социального и культурного опыта» [3, с. 330]. И если влияние всех этих факторов признавалось ранее лишь в трактовке художественного мировоззрения, то в XX в. они получили свое расширительное толкование и стали учитываться в анализе любой человеческой деятельности.

«Философия, если взять ее в самом общем виде, как теорию духовного освоения мира, теорию его человеческого осмысления, т. е. как теоретическую форму самопознания человека и мира, формирует не просто знание о мире, а знание человеческих смыслов, значений и ценностей» [3, с. 330]. Новое знание может возникнуть вначале в искусстве, а затем, уловленное и подхваченное отдельными науками, разнообразными формами культуры, становится достоянием всего общества.

Таким образом, «художественное» воплощается в искусстве и направлено не только на изучение сущности вещей, а на создание их художественных образов, т. е. на освоение человеком действительности в художественной форме. Характерной тенденцией современной науки является понимание того, что в создании полноценной картины мира тесно взаимосвязаны художественное, научное и философское миропознание и мировосприятие.

Вышеизложенная мысль находит свое отражение в идее о множественности систем, т. е. полисистемности. Как справедливо утверждал Л. А. Петрушенко, «вещь представляет собой бесконечное, неисчерпаемое множество систем, но она не состоит из системы или систем, так же как система или системы не содержатся в вещи» [8, с. 242]. «На сложный объект не может быть “наложено” какое-либо единственное представление о целом, исключаяющее все другие представления. Исследуя такой объект, мы имеем дело не с одним целым или одним уровнем

целостности, а с различными “срезами” с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину» [1, с. 143].

Именно идея полисистемности и лежит в основе интеграционных процессов, которые в дальнейшем дали начало новой концепции полихудожественного развития личности, предложенной Б. П. Юсовым [13].

Таким образом, множественность в определении понятия «подход», полисистемная основа понятия «полихудожественное» позволяют говорить как о множественности в использовании понятия «полихудожественный подход» в образовательной практике, так и о многомерности исследования полихудожественного подхода как направления в педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И. В. Становление системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 189 с.

2. Григорьев, Д. В. Событийный подход к воспитательному пространству [Текст] / Д. В. Григорьев // *Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н. Л. Селивановой / Калуж. ин-т усовершенствования учителей.* – Калуга : [б. и.], 2000. – 248 с.

3. Дианова, В. М. Художественное и научное освоение мира: современное состояние проблемы [Текст] / В. М. Дианова // *Эстетика сегодня : состояние, перспективы.* – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 1999. – 348 с.

4. Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка [Текст] / Т. Ф. Ефремова – М. : АСТ, Астрель, 2005. – 606 с.

5. Липская, Л. А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико-антропологический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Липская ; – Магнитогорск, 2007. – 49 с.

6. Лосев, А. Ф. История эстетических категорий [Текст] / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 107 с.

7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : АЗЪ, 1997. – 454 с.

8. Петрушенко, Л. А. Единство системности, организованности и самодвижения [Текст] / Л. А. Петрушенко. – М. : Мысль, 1975. – 286 с.

9. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем [Текст] / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

10. Урсул, А. Д. *Философия и интегративно-общенаучные процессы* [Текст] / А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1981. – 368 с.

11. Юдин, Э. Г. *Методология науки. Системность. Деятельность* [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

12. Юсов, Б. П. *Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников* [Текст] / Б. П. Юсов // *Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., Астрахань, 25–29 авг. 1997 г.* / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. – Астрахань : [б. и.], 1997. – 295 с.

13. Юсов, Б. П. *Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе* [Текст] / Б. П. Юсов // *Виды искусства и их взаимодействие : Известия Российской академии образования.* – 2001. – № 4. – С. 1–14.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Котюнина Надежда Юрьевна

Уральский государственный
педагогический университет

Научный руководитель

Матвеева Лада Викторовна

доктор пед. наук, профессор

кафедры музыкального образования

МЕТОД ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В ПРИОБЩЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУ- ЗЫКЕ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Выпускная квалификационная работа
по основной образовательной программе

*44.03.01 Педагогическое образование
(профиль «Музыкальное образование»)*

Екатеринбург 2017

**Выпускная квалификационная работа приводится в сокращении.
Представлены следующие фрагменты текста:**

ВВЕДЕНИЕ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.

1.1. Сущность художественного контекста.

1.2. Способы, приемы, технологии создания художественного контекста.

1.3. Художественный контекст уроков музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В последние годы в осмыслении проблем музыкального образования школьников стирается грань между общим и дополнительным музыкальным образованием. Методы музыкальной и художественной педагогики, разработанные применительно к школь-

ному уроку музыки, все чаще востребуются в дополнительном музыкальном образовании. Одним из таких методов является метод художественного контекста (другой вариант его названия – метод создания художественного контекста), подразумевающий выход за рамки музыкального искусства и широкое обращение к другим видам искусства в процессе решения музыкально-образовательной проблемы.

Метод художественного контекста, предложенный Л. В. Горюновой и охарактеризованный в работах Е. Д. Критской и Л. В. Школяр, успешно зарекомендовал себя в решении на школьных уроках музыки задач пробуждения у школьников интереса к отечественному и зарубежному композиторскому наследию, развитию музыкального кругозора, воспитанию эстетического вкуса и общей культуры. Целостное обучение искусству через обращение к другим видам деятельности, а далее другим сферам жизни, воспитывает когнитивное мышление у детей и всестороннее образовывает их. Благодаря такому обучению у детей не только формируется целостное представление о мироустройстве, но воспитывается стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

На уроках музыкальной литературы в детской музыкальной школе школьники последовательно получают знания о жизни и творчестве зарубежных и отечественных композиторов, созданных ими музыкальных произведениях. Представая перед школьниками в хронологической последовательности, изучаемые композиторы не всегда оказываются созвучными мироощущению современных школьников, а музыкальный язык их сочинений далек от того, который пользуется популярностью в их среде. Однако, при должной организации музыкально-образовательного процесса, на уроках музыкальной литературы может быть заложен тот опыт постижения произведений композиторов-классиков, который позволит человеку вновь обратиться к данным произведениям на новом этапе своего жизненного опыта. Мы полагаем, что обращение педагога к методу художественного контекста на уроке музыкальной литературы могло бы внести существенный вклад в решение задачи приобщения школьников к академической музыке.

В процессе поиска интересующей нас информации мы убедились в том, что, несмотря на широкую востребованность в практике современного музыкального образования, метод художественного контекста еще не получил должной теоретической интерпретации в музыкально-педагогических источниках. Тема обращения к различным видам искусства в процессе музыкального образования находит осмысление в аспекте взаимосвязи, взаимодействия, интеграции искусств и полихудожественного подхода. Среди авторов, ее разрабаты-

вающих, можно назвать Л. Н. Мун, Е. П. Олесину, О. И. Радомскую, Л. Г. Савенкову, Б. П. Юсова и других исследователей.

Сказанное позволило нам сформулировать следующие *противоречия*:

– между теоретической разработанностью вопросов синтеза и интеграции искусств в образовании и недостаточной востребованностью данной теории в аспекте реализации метода художественного контекста;

– между востребованностью метода художественного контекста в практике современного музыкального образования школьников и недостаточной разработанностью приёмов применения данного метода на уроках музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке.

Проблемой исследования является теоретическое обоснование и разработка результативных путей реализации метода художественного контекста в различных условиях музыкального образования для решения актуальной задачи приобщения школьников к академической музыке.

В рамках данной проблемы определена **тема** исследования «*Метод художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы*».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать приемы реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы, способствующие приобщению школьников к академической музыке.

Объект исследования:

Музыкально-образовательный процесс на уроках музыкальной литературы в детской музыкальной школе.

Предмет исследования:

Приемы реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы.

Гипотеза исследования:

Применение метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы будет способствовать приобщению школьников к академической музыке, если:

– художественный контекст урока будет разрабатываться применительно к изучаемому музыкальному произведению композитора-классика для расширения спектра историко-теоретической информации о нем, усиления эмоционального воздействия, создания единого пространства урока;

– для создания художественного контекста будут отобраны и интегрированы произведения различных видов искусства (литературного, изобразительного, театрального, киноискусства);

– при разработке художественного контекста урока будет сохраняться доминирующая роль музыкального искусства, представленного изучаемым музыкальным произведением композитора-классика.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие «художественный контекст».

2. Систематизировать информацию о синтезе и интеграции искусств, способах, приемах и технологиях создания художественного контекста на уроках искусства.

3. Обосновать возможности применения метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы для решения задачи приобщения школьников к академической музыке.

4. Отобрать художественный материал и определить приемы реализации метода художественного контекста для уроков музыкальной литературы, посвященных изучению творчества композиторов-классиков.

5. Провести опытную работу по реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы и выявлению его результативности в приобщении школьников к академической музыке.

Методологической основой исследования явились:

– теоретические положения о функциях контекста в дискурсе (К. В. Голубина);

– теоретические положения о сущности метода художественного контекста и его возможностях в решении задач музыкального образования школьников (Л. В. Горюнова, Е. Д. Критская, В. А. Школяр, Л. В. Школяр);

– теоретические положения о взаимосвязи и синтезе искусств, интеграции содержания музыкальных и художественных дисциплин, реализации полихудожественного подхода в образовании (Л. Н. Мун, Е. П. Олесина, Н. А. Новикова, О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова, Б. П. Юсов);

– теоретические положения, обосновывающие приемы реализации в музыкальном и художественном образовании интегративных технологий и полихудожественного подхода (Е. А. Горпиненко, Е. А. Заплата, И. Э. Кашекова, Г. А. Кречетова).

Методы исследования:

– *теоретические* – анализ литературных и электронных источников, контент-анализ, сравнение, сопоставление, систематизация;

– *эмпирические* – опытно-поисковая работа, педагогическое наблюдение (включенное и невключенное), анализ творческих работ обучающихся, контрольная работа (тест).

Опытная база исследования: Детская музыкальная школа при Свердловском областном музыкальном училище им. П. И. Чайковского, г. Екатеринбург.

Апробация исследования:

выступление с докладом в рамках заочной научно-практической конференции «Музыка и изобразительное искусство: методика преподавания, менеджмент» 19-20 апреля 2017 г., Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, Институт музыкального и художественного образования.

Структура выпускной квалификационной работы:

Работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В первой главе будет раскрыта сущность метода художественного контекста и охарактеризована его роль в музыкальном образовании школьников; освещены вопросы синтеза искусств, обуславливающие возможность создания художественного контекста в преподавании предметов искусства; описаны способы, приемы, технологии создания художественного контекста; осмыслены возможности реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы для решения задач приобщения школьников к академической музыке.

1.1. Сущность художественного контекста

Данный параграф посвящен раскрытию понятий «контекст», «художественный контекст», «метод создания художественного контекста»; рассмотрению художественного контекста как образовательной среды и образовательного пространства; аргументированному обоснованию возможностей художественного контекста в музыкальном и художественном образовании школьников.

«Контекст» (от латинского contextus) означает «соединение», «связь».

Данное понятие неравнозначно понятию «текст». В широком значении контекст является средой, в которой существует объект. В лингвистике это понятие определяют как фрагмент текста, из которого «вычли» определяемую единицу текста, выбранную для анализа. Другими словами, под лингвистическим контекстом понимается языковое окружение, в котором употребляется та или иная единица языка в тексте [2].

Как отмечает К. В. Голубина [2], контекст в прямом смысле слова является законченной и завершенной по смыслу частью текста. Это понятие используется в самых разных областях гуманитарных знаний: лингвистике, философии, филологии, психологии, коммуникативистике, политологии, антропологии, социологии. Понятие «контекст» исследовали еще в древние времена такие древнегреческие мыслители как Платон, Сократ, Аристотель. В дальнейшем это понятие развивалось различными выдающимися философами рубежа XIX – XX веков [2].

Помимо выше перечисленных сфер, понятие «контекст» используется в сфере педагогики, образования, а также в сфере искусства. Например, в педагогике существует такое понятие, как технология контекстного обучения, под которым подразумевается освоение информации в определенном контексте. В психологии под контекстом имеется в виду конкретная ситуация.

В искусстве, существует понятие «художественный контекст». Оно включает в себя цельную, единую связь всех видов искусства или синтез искусств: театр, живопись, литературу, хореографию, изобразительное искусство, архитектуру, скульптуру, современные виды искусства, как фотоискусство и киноискусство, а также музыкальное искусство, где все они между собой искусно переплетаются и взаимодействуют. Таким образом, под «художественным контекстом» понимается атмосфера, среда, объединенная общими признаками, в рамках которой можно рассматривать и изучать что-либо.

Метод создания художественного контекста был предложен Л. В. Горюновой [4], получил дальнейшее развитие в работах Е. Д. Критской, В. А. Школяра и Л. В. Школяр [26, 27]. В настоящее время данный метод является одним из ведущих в музыкальном образовании школьников. Он включен в программы по предмету «Музыка», разработанные коллективами под руководством Г. П. Сергеевой, В. В. Алеева. Во введении к настоящей работе мы обращали внимание на рядоположность названий данного метода. Первоначально названный авторами метод *создания* художественного контекста в современ-

ной педагогике музыкального образования всё чаще именуется *методом художественного контекста*. В данной работе мы будем рядомположно использовать обе формулировки, отдавая предпочтение второй (в соответствии с формулировкой темы исследования).

Прежде чем полностью раскрывать суть *художественного контекста* как *понятия* и *метода*, следует оговорить, что, по общему мнению исследователей, воспитание через различные виды искусства и через их гармоничное соединение исключительно благоприятно влияет на общее развитие ребенка, возвращая в нем положительные качества, воспитывая эстетический вкус и раскрывая природные способности. Благоприятная атмосфера урока будет создавать условия для развития человеческих качеств и для развития самого организма ребенка.

В статье, посвященной современным направлениям художественного образования, Л. Г. Савенкова, обращаясь к толковым словарям, раскрывает смысл понятия «образование» с трех позиций: во-первых, усвоение общих знаний, умений и навыков, во-вторых, формирование мировоззрения обучающихся и, в-третьих, подготовка к практической жизни. Она обращает внимание на то, что реализации двух последних пунктов в современном образовании уделяется мало внимания. Савенкова указывает, что решением этой проблемы может послужить всеобщее эстетическое воспитание, организованное с позиции экологии культуры или, другими словами, сохранение культурной среды. Под культурной средой в данном случае подразумеваются культурные традиции, обычаи которые окружают ребенка [23, с. 1].

Одной из причин неразвитости понимания своей культуры, принадлежности, традиций и других эстетических качеств, по мнению Л. Г. Савенковой, является тенденция к активному сокращению предметов эстетического и художественного цикла из учебных планов различных учебных заведений. Эта проблема особенно отчетливо просматривается именно в последние годы: страдают предметы эстетического и художественного цикла, сокращаются часы на их изучение, что очень вредит формированию у школьников мировоззрения и подготовке к самостоятельной жизни.

Важность решения обозначенной проблемы отмечает и Е. П. Олесина а также еще ряд авторов в статье, посвященной механизмам внедрения интеграционных технологий в общее образование. Они утверждают, что «в процессе социализации наиболее важным компонентом является культурное самоопределение, т. е. процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном

пространстве, о своем месте в культурном содержании общения в этом пространстве» [14, с. 4].

Авторы данной статьи обращают внимание на то, что в зависимости от художественно-творческой специфики средств различных видов искусства определяется направленность социализации личности средствами искусства. Они особенно подчеркивают, что «роль социализации подрастающего поколения посредством искусства сегодня наиболее актуальна в свете современных проблем в области культуры, которые в свою очередь, отражают переживаемые современным обществом сложности в социальной сфере. При этом авторы выделяют следующие специфические проблемы:

1. недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества;

2. культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;

3. усиление разрыва между массовой школой и высокой культурой, которая приобретает все более элитарный характер;

4. второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях;

5. распространение платных форм обучения, на фоне низкого уровня жизни основной части населения, невозможность приобретения специальных инструментов, современных технических средств, что становится препятствием на пути получения образования в области искусства части одаренной молодежи;

6. чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования, особенно в рамках общеобразовательного процесса» [14, с. 4].

Для того чтобы процесс социализации проходил наиболее успешно, необходимо, чтобы ученик имел представление о своем месте в культурном пространстве. Процесс самоопределения сопровождается постоянным выбором различных форм деятельности и направленности в культурном пространстве.

Л. Г. Савенкова подтверждает сказанное выше, говоря, что «сфера гуманитарно-художественных предметов содержит разнообразные сведения о взаимоотношениях человека с окружающим миром: природой, предметной, социальной средой, историей, традициями, культурой страны и общечеловеческими ценностями. Обучение вне связи с другими предметами не приносит успеха» [23, с. 2].

Так или иначе, исследования и размышления современных представителей сферы педагогики музыкального и художественного образования на тему качества образования сводятся к тому, что роль художественно-эстетических предметов имеет огромное значение в формировании, развитии и воспитании базовых общечеловеческих, необходимых для жизни качеств каждого человека.

Эти выводы может подтвердить высказывание Б. П. Юсова о том, что искусство является одним из способов «освоения культуры и общечеловеческих ценностей прошлого, настоящего и будущего» благодаря воображению, фантазии и творчеству [14, с. 15].

Понятие о художественном контексте в аспекте освоения культуры восходит к идеям В. С. Библера [1] о диалоге культур, на работы которого ссылаются многие исследователи.

Б. П. Юсов занимался изучением особенностей развития ребенка при их активном включении в творческий процесс. Этот процесс подразумевает занятие, в котором объединяются различные виды деятельности, относящиеся к разным видам искусства. Таким образом, мы выходим на уровень взаимодействия в какой-то одной деятельности различных видов искусств. Еще в конце 1980-х годов Б. П. Юсов вводит в педагогику новый термин «полихудожественность», в основе которого заложена взаимосвязь или синтез различных видов искусств, создающих единое образовательное и художественное пространство.

По словам Е. П. Олесиной и других авторов статьи о механизмах внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование, «для успешного формирования художественной культуры учащегося необходимо создание единого образовательного пространства учебного заведения, основанного на 1) единой установке на общее культурное развитие, 2) сохранении индивидуальности на любом возрастном этапе, 3) интенсификации научной и образовательной деятельности за счет современных и педагогических технологий, 4) многообразии форм интеграции искусства в образовательный процесс, 5) создании психолого-педагогических условий для непрерывного развития всех субъектов образовательного пространства» [14, с. 5].

Таким образом, создание общей атмосферы, среды, в которой будут воспитываться, и развиваться все эти качества, весьма необходимо в образовании каждого человека. Под атмосферой урока имеется в виду образовательная среда, созданная в процессе преподавания при помощи соединения различных знаний из разных сфер.

Образовательная среда или *атмосфера урока* в данном случае и выполняет роль *контекста*. В зависимости от его наполнения, контекст может быть обеспечен разными способами и по-разному влиять

на развитие ребенка. Если говорить о *художественном контексте*, то речь непосредственно идет о соединении различных видов искусств, а также гуманитарных наук.

Как утверждает Л. Н. Мун, в педагогике синтез искусств организует и систематизирует образовательное пространство [11].

В данном случае имеется в виду *контекст как образовательное пространство*, в котором находятся ученики. Как известно синтез – это процесс соединения чего-либо, каких-то элементов, частей в единое целое. Говоря о синтезе искусств, имеется в виду их гармоничное взаимопроникновение, в котором они влияют друг на друга и обогащаются, порождая тем самым единое художественное пространство. Под художественным или образовательным пространством и понимается та атмосфера, которая создается на уроке, объединяет учеников, определенным образом направляя и организуя их мышление. В результате такого обучения, то или иное понятие, термин или любая другая единица информации углубляются в их понимании и открываются с разных сторон.

По словам Б. П. Юсова, ключевым понятием современной культуры и искусства является «синтез, взаимодействие, интеграция разных видов искусства, разных этажей мышления, разных квадрантов культурного пространства – при непременном отделении реального от действительного: действительных культурных ценностей» [32, с. 10].

Однако для создания интеграции необходимо создание определенного образовательного пространства. Оно может называться еще как художественное, полихудожественное, поликультурное, интеграционное пространство.

Л. Г. Савенкова утверждает, что проблема пространства является основной в процессе освоения искусства учащимися разного возраста, так как оно является единым, обеспечивающим непрерывную преемственность содержания и согласованность технологий [16, с. 63].

Для того чтобы творческий процесс проходил наиболее продуктивно важно не только создавать творческую, художественную обстановку, но и создать благоприятные психолого-педагогические условия. То есть для развития учеников создание комфортного образовательного пространства является одним из главных моментов, на которые необходимо обращать внимание.

В статье, посвященной методам интеграции в художественном образовании, говорится, что «важным условием реализации модели интеграции разных видов искусства в образовательный процесс является создание творческой художественно-эстетической среды учебного заведения» [14, с. 2].

Окружение сознательно или бессознательно воздействует на всех людей: оно может усилить наше понимание красоты формы, линий, красок и, наоборот оно может до какой-то степени нас притупить, что мы станем глухи к языку искусств [23, с. 2].

Подтверждение сказанному выше мы можем найти также и в статье Л. Н. Мун, посвященной синтезу искусств как постоянно развивающемуся процессу порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационной природе. Автор данной статьи утверждает, что синтез искусств понимается как органическое соединение разных искусств или видов искусства в цельное художественное образование, которое эстетически организует материальное и духовное пространство урока [12].

Создание единого образовательного пространства благоприятно влияет на формирование художественной культуры у обучающихся.

Б. П. Юсов говорил, что за время обучения в школе «учащиеся должны познакомиться со всеми видами искусства, составляющими базис современной культуры и культурного общения, а также с основными видами искусства и технологиями художественной деятельности, включая современное их понимание и техническую базу» [29, с. 86].

Л. Г. Савенкова высказывает мысль о том, что преподавание предметов художественно-гуманитарного цикла должно происходить в тесной взаимосвязи, основу которой составляет единство осваиваемых тем и общих направлений развития обучающихся развития обучающихся в зависимости от возрастных особенностей [23, с. 2].

В результате сказанного формируется поликультурность личности ученика, что означает одновременное успешное развитие ученика в разных областях и сферах жизни. Ему родственен термин *полихудожественность*. Приставка *поли-* уже выявляет синтетическую, многогранную природу этих понятий. Разница лишь в том, что полихудожественность ограничивается только видами искусства.

Термин «полихудожественное воспитание» ввел в педагогическую науку и научно обосновал природу взаимодействия искусств Б. П. Юсов. Говоря о том, что суть «полихудожественного интегративного подхода» заключалась в погружении ученика в пространство различных искусств в условиях свободы творчества. [14, с. 15]

Б. П. Юсов считает, что исходными предпосылками полихудожественного воспитания являются: образная природа искусства, когда искусство отражает окружающий мир в форме художественного образа; воображение; творчество; духовное возвышение. Также в общем процессе полихудожественного процесса он выделяет гуманитарный

синтез, где искусство содействует с историей, географией, антропологией, культурологией, экологией, астрономией [20, с. 3].

Сам полихудожественный подход в обучении очень организует школьников на большее развитие, заинтересованность включенность в процесс урока.

Л. В. Горюнова в своей статье «Музыка – язык общения» говорит о том, что «выходы» за пределы музыки: в поэзию, живопись, литературу, природу, мир человека и жизнь значительно усилят общение с ней [4].

Метод создания художественного контекста связан с включением в процесс освоения того или иного произведения искусства в смежные виды искусства. Также часто бывает, что каким-то сюжетам, событиям произведения мы находим аналогии в истории, природе, жизненных ситуациях. Как утверждает Л. В. Школяр и Е. Д. Критская, *метод создания художественного контекста* связан с выходом за пределы музыки, создавая богатую художественно-педагогическую среду. Он дает возможность представить музыку в богатстве ее разнообразных связей, понять сходство и отличие от других искусств и других сфер общественного сознания [26].

Как утверждает Л. Г. Савенкова, в развитии воображения детей необходимо опираться на такие психические процессы как внимание, ассоциации, сенсорные чувства, интуиция, мышление, память, среди которых особенно хочется выделить память, внимание и эмоции. Память, по мнению Д. С. Лихачева, является одной из величайших основ, на которой зиждется вся культура, так как сохраняется то, что нужно и таким образом накапливается человеческий опыт, семейный уклад и так далее. Другой важно составляющей, является развитие эмоций [20, с. 6].

По словам Е. П. Олесиной и других авторов, «при создании комфортного развивающего интеграционного поликультурного пространства школы происходит интенсификация научной и образовательной деятельности за счет современных педагогических технологий, которые направлены на создание в учебном заведении дружественных разновозрастных общностей. Для этого необходимо внедрение в практику обучения всех образовательных предметов инновационных развивающих технологий корректировку содержания образовательных курсов с позиции общего гуманитарно-художественного и культурного воспитания детей и юношества» [14, с. 7].

Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская говорят о внедрении в общее образование модели интеграции разных видов искусства. Они утверждают, что это внедрение позволит, во-первых, вычленивать ее действительные проблемы и определить стратегию и основные

способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию, в-третьих, данные методологические принципы педагогики позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование. В классификации моделей интеграции они выделяют интеграцию как целостность, то есть взгляд на другие виды искусства с позиции одного искусства, интеграцию как взаимосвязь, взаимодействие искусства с окружающей жизнью и интеграция как системность художественного мышления [14, с. 1].

Целью полихудожественного воспитания и интегративного обучения детей является развитие полихудожественных и творческих возможностей ребенка, понимаемых как средство познания мира, форма художественно-образного осмысления ребенком информации об окружающем мире. А критериями полихудожественной развитости, в опоре на идеи Б. П. Юсова, Л. Г. Савенкова называет: быстроту включения в творческий процесс, желание и умение работать в коллективе, вариативность, целостность восприятия мира ребенком, совмещение возможностей разных видов искусства в одной творческой работе, способность продуктивно завершать начатую работу, взаимосвязь художественного и смыслового пространства, уровень художественно-речевого развития ребенка, воображение, оригинальность и индивидуальность образа, потребность общения с искусством, чувство общей полифоничности художественной среды и звучания слова [20, с. 8].

По словам Л. Г. Савенковой, «интегративный полихудожественный подход к процессу освоения искусства с учетом региональных и историко-культурных традиций представляет новый качественный этап в области художественной педагогики современного периода. Переход от искусствоведческого подхода к развитию собственно-творческой личности ученика-творца, когда учитель представляется как творец-художник и как творец-педагог, опереживающий ученику, развивающий и планирующий и планирующий в ученике его успех» [23, с. 3].

1.2. Способы, приемы, технологии создания художественного контекста

В данном параграфе будут освещены способы и приемы реализации метода художественного контекста, технологии и подходы, позволяющие создать художественный контекст как образовательную среду, образовательное пространство.

Для реализации полихудожественного обучения были разработаны *интеграционные технологии*. Сам термин «технология» появился

в педагогической литературе относительно недавно, и некоторые из ученых считают его не совсем корректным, так как есть понятия методов и методик. Но есть и другие педагоги, являющиеся сторонниками данной терминологии. Активно отстаивает эту терминологию Г. К. Селевко и «определяет это понятие как «совокупность методов и приемов, основанных на закономерностях», и как «алгоритмичность педагогической деятельности», то есть определенным образом выстроенную систему действий педагога по организации самого процесса обучения, в том числе использование форм, методов и приемов обучения [24, с. 1].

К *интегрированному обучению* более всего подходит термин «технология», или «технологии обучения», так как интеграция в образовании предполагает соблюдение комплекса требований. Термин «интеграция» с латинского означает соединение, то есть объединение частей в единое целое. Следовательно, интеграция в образовании подразумевает, объединение нескольких, взаимодействующих между собой предметов в единую систему.

«В основе интеграции лежат внутренние взаимосвязи, определенные творческие закономерности, проникающие в друг друга. Интегрированные занятия искусством вызваны необходимостью знакомства учащихся со всеми видами искусств, так как только при гармоничном взаимодействии музыки, танца, литературы и изобразительного искусства, театра и др. формируется личность, умеющая понимать выразительное, способная к художественному творчеству, к участию в художественных событиях» [14, с. 8].

Термин «*интеграция*» означает объединение частей в одно целое. От синтеза этот процесс отличается тем, что в интеграции каждая составляющая уже не мыслится как отдельная, самостоятельная часть, а является неразрывным целым, в то время как в синтезе более очевидно проступает самостоятельность каждой из частей, которые объединены между собой. В зависимости от контекста могут быть различные виды интеграции.

Л. Г. Савенкова в своей статье, посвященной технологии интегративного полихудожественного обучения, дает следующее определение *интеграции в образовании*: «это особое деловое сотрудничество учителей в коллективе, учащихся в творческих группах, родителей – учителей – учащихся в процессе решения определенной проблемы, темы, направления работы. Интегрированное обучение в условиях сотрудничества с коллегами... направлено в первую очередь на поиск проблем изучения с учащимися, вычленение смысловых и содержатель-

ных полей (тем изучения), поиск интересных форм взаимодействия базового и дополнительного многоуровневого обучения» [24, с. 2].

Также Л. Г. Савенкова говорит о том, что интеграция предполагает оригинальную, нестандартную форму организации занятия. На этом занятии одним из основополагающих условий, ведущих к успеху творческой деятельности, становится создание благоприятной атмосферы, которая будет способствовать максимальной активности в творческом процессе. А также очень важным и ключевым моментом в успехе творческой деятельности ученика является творческая погруженность и включенность в этот процесс. В данном случае роль педагога заключается в воздействии искусством на восприятие ученика и активизации его творческих способностей.

Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская подчеркивают, что «в процессе «погружения» создается полихудожественное пространство, внутри которого ученик со своим жизненным опытом, со своими личностными характеристиками, со своими способностями к самовыражению включается в творческую деятельность» [14, с. 17].

Л. Г. Савенкова обращает внимание на то, что «интеграция предполагает нетрадиционную оригинальную, активную форму и структуру организации занятия (цикла занятий), доброжелательную психологическую атмосферу, способствующую максимальному включению каждого ученика в процесс творческого поиска, обобщения и переноса информации из разных источников в решение конкретных творческих задач, направленных на самосовершенствование структурного разнообразия уроков» [24, с. 2].

Для интеграционных технологий практически не подходят современное отечественное образование, так как для их реализаций необходимо создание ранее упомянутого интеграционного пространства, включающего в себя культуруцентричность, диалогичность, креативность, эмоциональное насыщение, вариативность и свободу выбора.

«Применение интегративных технологий художественно-эстетического развития детей и молодежи способствует формированию представления о культурной картине мира, исторических формах ее художественного проявления и способах их объективизации в современном искусстве» [14, с. 8], – указывают Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская.

Так как современный мир и жизнь имеет под собой интеграционную основу и полихудожественный принцип, то необходимо, чтобы образование строилось также на интеграционной основе. Для того чтобы уроки планомерно развивали учеников и готовили к восприятию разнохарактерной информации: визуальной, звуковой, словесной,

формировали умение самостоятельно работать с этой информацией, то есть анализировать, систематизировать, необходимо постепенно внедрять интеграционные формы организации занятий.

Как утверждают авторы статьи, посвященной механизмам внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование, «положительное влияние интегрированных технологий, проявляется:

- в формировании представлений о художественной культуре как части духовной культуры в ее целостности и многообразии;
- в выявлении логики развития художественно-эстетического мышления через знакомство с выдающимися произведениями искусства и их интеграции в культурном развитии;
- в освоении художественного опыта прошлого и настоящего в диалоге;
- в развитии умения различать разнообразные формы взаимодействия искусств;
- в развитии способности корректной интерпретации художественного явления через представление об общих закономерностях развития искусства;
- в воспитании культуры ведения диалога, умения сопоставлять, анализировать, делать выводы» [14, с. 8].

Также эти авторы утверждают, что «основные трудности использования интегрированных технологий заключаются в недостаточной подготовленности педагогических кадров. Основные ошибки, которые допускают педагоги, при использовании интегрированных методик:

- несоответствие возрастным категориям.
- поверхностное основание для интеграции (иллюстрирование).
- отсутствие деятельного подхода.
- неумение активизировать творческий потенциал обучаемых» [14, с. 8].

Среди всех *интегрированных технологий* можно выделить несколько, которые сложились в процессе работы.

Одним из примеров таких технологий, может стать *цикл занятий, объединенных одной темой*. Авторами этой технологии являются Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова и Е. П. Кабкова. Такие занятия во многом более характерны для дошкольного и младшего школьного возраста, хотя и возможно использование в среднем и старшем возрасте. Данная комплексная технология предполагает активное взаимодействие базового и дополнительного образования, где организующим элементом блоков является тема. Для наиболее полного погружения в тему и раскры-

тия ее с разных сторон комплексные занятия делятся одну или две четверти в году. Таким образом, множество уроков и различных учебных мероприятий соединяются между собой благодаря этой теме.

Однако, как отмечает Л. Г. Савенкова, знакомство с культурой страны, обычаями, обрядами «осуществляется не столько через чтение художественной литературы, слушание музыки, визуальные наблюдения, сколько через творческие, самостоятельные исследования детей...» [24, с. 3].

В большей степени такая технология относится к педагогам предметов гуманитарно-художественного цикла. Такое объединение тем несколько не ухудшает качество ее понимания на каждом предмете в отдельности, а наоборот углубляет и увлекает детей, пробуждая в них интерес к творчеству.

«Обращение к сквозным темам, объединенным в блоки, в деятельности педагогов, можно сказать, имеет принципиальное значение, так как специально обозначенный блок сквозных тем, может быть связан с освоением двух или трех предметов, с изучением какого-то раздела школьных программ...» [24, с. 5].

Данное направление проведения занятий является одним из самых актуальных в практике работы школ, внедряющих интегрированные формы работы, так как задействованы практически все учителя, работающие с одним и тем же коллективом детей.

Л. Г. Савенкова в своей статье, посвященной технологиям интегрированного полихудожественного обучения, выделяет следующий ряд положений, обязательных при работе по технологии «Занятия, объединенные одной сквозной темой:

1. выбор темы коллективной творческой работы, актуальной для возраста учащихся.

2. освоение выделенной темы через все изучаемые предметы гуманитарно-художественного цикла (в том числе дополнительного образования): музыка, изобразительное искусство, литература, история, география, театр и др.

3. Активная сотворческая работа педагогов, детей и родителей в условиях исследовательской и творческой деятельности.

4. Привлечение к работе информации из различных источников.

5. Виды работ: уроки, дополнительные занятия, экскурсии, поездки, сочинения, создание творческих работ, проекты, исследования, диспуты, дискуссии, приглашение выдающихся деятелей для бесед, просмотры фильмов, музыкальные гостиные, слушание музыки, разучивание танцев, создание своих книг, рисунков, скульптур, архитектуры и многое другое.

6. Подготовка к художественному событию.

7. Художественное событие» [24, с. 9].

Под *художественным событием* подразумевается жанр, позволяющий подвести итог, завершить продолжительного освоение какой-либо темы, цикла уроков, объединенной одной сквозной темой. К данному мероприятию готовятся как учащиеся, так и педагоги с родителями. Для того чтобы событие проходило между всеми участниками согласованно, готовится сценарий проведения мероприятия. По необходимости могут подготавливаться костюмы. Главное, хочется отметить, что художественное событие предполагает активное сотворчество всех участников, то есть педагогов, учеников и родителей между собой.

«Представление участников в процессе художественного события – это не отрепетированное с учителем выступление одного или нескольких учеников, а коллективное со-творчество» [24, с. 11].

Л. Г. Савенкова рассматривает *организацию и проведение художественного события как оригинальную интегрированную технологию*. И дает этой технологии следующее определение: «художественное событие – это вид образовательного процесса, основанный на коллективном сотворчестве» [24, с. 11].

Целью данной технологии она определяет индивидуальные творческие проявления участника в процессе коллективного сотворчества. Задачами является взаимодействие всех участников, закрепление материала, проявление каждого в сотворчестве, перенос знаний в реальное действие.

Следующей технологией, описываемой Л. Г. Савенковой, является урок-путешествие, которая характерна для младшего и среднего школьного возраста. Такие уроки служат условием реализации общего развития учеников. Они способствуют большему вовлечению в творческий процесс, возникновению заинтересованности к обучению, благодаря активному включению в занятие игровых моментов.

Такая форма преподавания может использоваться на любом предмете школьной программы. Также она эффективна во внеклассной деятельности, в том числе в организации классных кружков и факультативных занятий. Можно объединять классную и внеклассную работу. Еще одно преимущество этой технологии в том, что она объединяет работу в школе и дома. Другим преимуществом является работа в коллективе сверстников, в тесном сотворчестве детей и педагогов в осуществлении поставленной цели. Все это позволяет развивать системное логическое мышление.

«Следует подчеркнуть, что в данном случае работа движется не от простого к сложному, не от частного к общему, а наоборот. И имен-

но это позволяет развивать образное мышление детей, дает возможность совершать открытия, самостоятельно осмысливать происходящее. Главным является выделенная с самого начала единая развивающая цель, направленная на решение множества возникающих перед коллективом задач (проблем)» [24, с. 14].

В обучении детей очень важно развивать эмоционально-чувственную сферу, так как это позволяет развивать образное мышление, творческие способности. В то время как логическое мышление создает условие для передачи знаний учащимся.

Л. Г. Савенкова выделяет следующие правила, соблюдение которых необходимо при проведении *урока-путешествия*:

1. «Вымышленное путешествие необходимо выстраивать по логике игры.

2. Реализация на практике выдуманного путешествия требует разработки специальных правил, придерживаясь которых, коллектив движется к цели.

3. Необходимо предусмотреть возможные исключения из правил.

4. Разнообразие условий и правил.

5. Распределение обязанностей между всеми игроками.

6. Распределение обязанностей между всеми игроками.

7. Максимальное использование индивидуальных способностей и интересов всех играющих.

8. Разработка плана действий для достижения поставленной цели.

9. Опора на интересы детей.

10. Поощрение и наказание» [24, с. 15].

Огромное преимущество данной технологии заключается в том, что связь с игрой развивает у детей навыки коллективного сотворчества, сотрудничества, взаимовыручки, а также взаимодействие интеллекта и их индивидуальных способностей. Это в целом положительно влияет на общее развитие коммуникации детей. А также дети получают новые впечатления, которые расширяют представление о мире и раскрывают те способности, которые в обычных условиях могли не раскрыться.

Подводя итог описанию данной технологии, хочется отметить, что она не является открытием на сегодняшний день, так как весь процесс обучения построен по подобию высокоорганизованной игры. Отличие ее заключается в том, что она опирается на интересы конкретных детей и их возраст, а также, в связи с ее творческим характером, направлена не только на освоение материала, но и на развитие способностей детей.

Автором следующей интегрированной технологии является Н. А. Новикова. Данная полихудожественная интегрированная технология получила название «*Мастерская творческой деятельности*». Специфика предметов искусства, в отличие от точных наук, не предполагает точного алгоритма действий от учителя, так как она отличается своей художественно-эстетической направленностью. В связи с этим психолого-педагогическая база технологии опирается на профессиональную деятельность учителя.

В этой технологии заложено «ядро развития» творческой деятельности учащихся. Н. А. Новикова называет его отправной точкой дальнейшего развития детей, естественным образом оно является индивидуальным.

Л. Г. Савенкова в статье, посвященной технологиям интегрированного полихудожественного обучения, выделяет несколько этапов осуществления данной технологии. Первым этапом технологии она называет включение в работу учеников, то есть активизацию их творческого мышления, воображения и подготовку к восприятию нового материала (настраивание). В качестве средства выступает «символ», которым может стать любой предмет, фраза, мелодия или слайд. Его функция заключается в пробуждении чувств, пассивного воображения, активизации ассоциативного мышления, воспоминаний, ощущений. Главная роль этого этапа с точки зрения драматургии состоит во вступлении, настраивающем на определенное дальнейшее развертывание событий, как увертюры и пролог в опере или эпитафия в литературном произведении. Другими словами этот «символ» должен вбирать в себя всю идею в сжатом виде.

Следующим этапом она видит деятельность учителя, направленную на активизацию творческого потенциала учеников, а также пробуждение их эмоций и погружение в искусство. Для этого педагог подбирает определенный учебный материал, содержащий информацию из различных видов искусств, наполняющих тему урока и создающих полихудожественное пространство. Это позволяет наиболее полно погрузить учеников в изучаемый материал, так как включаются все виды восприятия и рождаются новые образы изучаемой темы.

Следующий этап является кульминацией с точки зрения драматургии урока. Здесь учитель играет роль наблюдателя и корректора творческого процесса. В этот момент происходит наиболее полное творческое раскрытие ученика, так как возникший «внутренний конфликт» побуждает к разрешению несогласования эмоционально-чувственного состояния и прозаично-рациональной реальности. На

этом этапе учитель выступает в роли корректора и наблюдателя за творческим процессом, а также направляет его в позитивное русло.

«Кульминация творческого процесса на уроке – это момент «рождения образа», решения проблемы – «инсайт»; познание прекрасного – «вдохновение»; открытие чего-то нового «озарение»» [24, с. 17].

На следующем этапе происходит фиксация возникшего образа в виде какого-либо творческого продукта: эскиз, эссе и т.д. В деятельности перевода возникшего в сознании образа в творческий продукт раскрываются и проявляются глубокие личностные переживания, способствующие самосовершенствованию. Л. Г. Савенкова данный этап определяет как развязку.

«Развязка драматургического действия на уроке – это создание новых образов и понимания, осознания глубинных смыслов искусства» [24, с. 18].

Завершающим этапом творческого процесса является приобретение учащимися нового творческого опыта.

«Рефлексия – этап воспоминаний своего переживания творческого процесса, ведущего к анализу собственного психологического состояния и интеллектуального уровня. С точки зрения драматургии рефлексию можно сравнить с катарсисом, духовным очищением, обретением душевной гармонии» [24, с. 18].

На основе данной технологии можно построить любой творческий урок в процессе освоения какого-либо вида искусства: литературе, изобразительному искусству, музыке, театру и т.д. На уроке по любой из перечисленных дисциплин учитель обладает широкими возможностями создания условий для активизации творческой деятельности учащихся. Благодаря этой деятельности ученик, погружаясь в творчество, проживая состояние художника, получает знания в процессе творчества. Это происходит вследствие того, что созданные художником образы искусства пробуждают воображение, обостряют эмоционально-образное восприятие мира. Занятия в рамках этой технологии основаны на умении переводить язык искусства, расширения кругозора, перевода изначального образа в художественную форму с помощью выразительных средств.

Методы и приемы в этой педагогической технологии могут быть различными, однако важно, чтобы они отвечали раскрытию творческого потенциала личности учащегося, проживанию учеником всех этапов творческого процесса, переводу творческой деятельности в художественно-выразительную форму и осознанию и анализу творческого результата своей деятельности.

Особенность данной технологии заключается в ценности самого процесса получения знаний, а не в конечном продукте или результате. Становится важным, как ученик приобрел знание, а не то, что он нового знает в конечном результате.

«В интегрированной полихудожественной педагогической технологии «Мастерская творческой деятельности» процесс творчества охватывает все этапы от «рождения» образа, до конечного результата – художественного продукта и весь учебный процесс имеет культурно-художественную значимость» [13, с. 57].

Теоретическое обоснование использования разнообразных приемов реализации в музыкальном и художественном образовании интегративных технологий и полихудожественного подхода и описание приемов представлены в работах Е. А. Горпиненко [3], Е. А. Заплатиной [5], И. Э. Кашековой [6, 7, 8], Г. А. Кречетовой [9], С. М. Мальцева [10].

В статье «Синтез искусств в художественном образовании» Л. Н. Мун рассказывает об интерактивном импровизационном приеме, основанном на синтезе искусств, называемом *автореферентность*. Она утверждает, что «автореферентность способствует переносу художественной информации одного языка искусства на язык другого с помощью метафорического перевода» [11].

Данные обобщения по аналогии, основанные на синтезе, создают общее художественное пространство, внутри которого ученики, погружаясь в него, изучают материал. Под автореферентностью в широком смысле слова подразумевается воспроизведение самого себя.

Интерактивность также относится к взаимодействию нескольких элементов и переводится с английского как «взаимодействие». Данный прием считается импровизационным в силу своей неповторимости. Его реализация, качество исполнения зависят, прежде всего, от учеников и от многих других факторов.

1.3. Художественный контекст уроков музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке

В данном параграфе будут рассмотрены особенности предмета «музыкальная литература» в сравнении с уроком музыки; внимание будет сосредоточено на раскрытии особенностей художественного контекста уроков музыкальной литературы и приемах его создания при изучении академической музыки.

Учебный план детских музыкальных школ предполагает изучение академической музыки в рамках урока музыкальной литературы лишь с 4 класса. До этого учащиеся знакомятся с музыкой, погружаются с помощью слушания музыки. Таким образом, в программе музыкальной школы изучение самой истории музыки разделяется на два этапа:

- первый этап – это слушание музыки;
- второй этап – изучение музыки на предмете музыкальной литературы.

В данной работе нас более всего интересует второй этап. Поскольку тема нашего исследования связана с осмыслением возможностей применения метода художественного контекста для решения задач приобщения школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы, то необходимо заострить внимание на том, что данная дисциплина в отличие от предмета «Музыка» в общеобразовательной школе имеет ряд своих специфических особенностей.

В отличие от предмета «Слушание музыки», предмет «Музыкальная литература» предполагает большее погружение в историю музыкального искусства и биографии композиторов. В процессе его изучения обращается внимание на запоминание конкретных фактов, большее погружение непосредственно в суть, идею, художественный замысел и нотный текст произведения, теоретический анализ. И, конечно же, изучение данного предмета предполагает хорошее знание музыкальных произведений как таковых.

Если сравнивать предмет «Музыкальная литература» с предметом «Музыка» в общеобразовательной школе, то самая главная разница заключается в том, что музыкальная литература предполагает хронологическое знакомство с музыкальным наследием композиторов как представителей конкретной эпохи искусства. При этом подробно изучается биографию композитора для представления его творческого портрета и большего понимания специфики музыкального наследия, а созданные им музыкальные произведения соотносятся с этапами биографии, обстоятельствами и событиями жизни композитора.

Школьные уроки по предмету «Музыка», напротив, не предполагают хронологического изучения музыкального наследия и тем более подробного изучения биографий композиторов (за исключением ярких фактов, способствующих пробуждению у школьников интереса). Сама природа предмета «Музыка» носит полихудожественный характер, так как главной целью любой педагог видит, все-таки, воспитание нравственных качеств и эстетического вкуса посредством погружения в музыку, а также предоставление школьникам возможности

получить обобщенное представление о специфике музыкального искусства, направлениях, жанрах. Музыкальные произведения в рамках одного урока подбираются достаточно свободно; на уроках широко обсуждаются различные жизненные ситуации, нашедшие воплощение в музыкальных образах; для усиления воздействия подключаются и другие виды искусства.

Поскольку предмет «Музыкальная литература» в этом плане подразумевает больше конкретики, возникают вопросы по поводу возможности применения метода художественного контекста. Привычное название данного метода не встречается в нормативных источниках, определяющих требования к предмету. Однако практика показывает, что художественное пространство, художественная среда, художественный контекст на уроках музыкальной литературы активно создается педагогами для того, чтобы обучающиеся лучше воспринимали музыкальный материал, погружались в музыку, максимально точно понимали смысл музыкального произведения, запоминали конкретные факты из истории и биографий композиторов.

Созданию художественного контекста на уроках в значительной степени способствует развитие современное развитие информационно-коммуникационных технологий. Если раньше художественное пространство на уроке могло быть создано лишь с помощью показа репродукций картин художников и погружения в литературную основу произведения, то в настоящий момент возможности значительно расширились.

Поскольку содержание предмета «Музыкальная литература» предполагает изучение биографий композиторов, то для наиболее точного создания творческого портрета подключаются различные инновационные педагогические технологии. В качестве таких технологий может выступать просмотр энциклопедического или документального фильма, созданного на основе различных исследований теоретиков, музыковедов и историков.

Конечно, сам по себе просмотр фильма еще не создает художественное пространство, в котором ученики погружаются в музыку или другой материал с помощью творчества. Просмотр фильма не подразумевает творческого процесса, но благодаря этому в сознании детей может возникать большое количество ассоциативных связей, необходимых и расширяющих представление о мире. Мы полагаем, что в этом плане суть художественного контекста на глубинном уровне соприкасается с созданием подобных связей, которые, может быть, напрямую не относятся к данному методу.

Помимо просмотров биографических фильмов, знакомство с композиторами предполагает погружение в историю того времени. Для того чтобы создать необходимый исторический контекст, подключаются и другие сферы человеческой жизнедеятельности, касающиеся не только искусства в целом. Могут использоваться различные картины художников того времени, поэзия, театр. Например, для того чтобы наиболее подробным образом представить время рубежа XIX – XX века в искусстве, детям показываются некоторые картины художников-импрессионистов, русских передвижников, зачитывается поэзия символистов и т. д.

В целом, всё сказанное уже способствует созданию художественного пространства, в котором находятся ученики. Однако необходимо погрузиться не только в эпоху того времени, а также и в сам музыкальный материал произведения.

В этом аспекте следует обратить внимание на то, что вся изучаемая музыка в целом разделяется на две группы: вокальную и инструментальную. При изучении каждой из этих групп используется разный художественный материал. Вокальная музыка, чаще всего, представляет собой неразрывное единство музыки и слова, подразумевает некую литературную основу, носит программный характер и содержит сюжет. В случае с инструментальной музыкой это не всегда подразумевается. Следовательно, к вокальной музыке можно подобрать больше материала для создания художественного контекста, нежели, например, к музыке симфонической.

В качестве материала для создания художественного контекста применительно к вокальной музыке, в первую очередь, актуализируется сама ее литературная первооснова. Это могут быть стихотворения различных поэтов, романы, драма и многие другие литературные жанры. Например, вокальный цикл «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта на стихи И. Ф. Вильгельма, опера «Евгений Онегин» П. И. Чайковского – «лирические сцены», созданные на основе романа в стихах А. С. Пушкина, опера «Война и мир» С. С. Прокофьева по роману Л. Н. Толстого и многое другое.

Данная литературная основа помогает и в подборе визуального материала для создания художественного контекста при изучении вокального произведения. В качестве этого материала могут быть использованы картины различных художников, запечатлевающих разные сцены из литературного произведения, презентация, опера-фильм или записи со спектаклей. Все это обогащает музыкальные впечатления учеников и делает в целом урок музыкальной литературы более насыщенным.

Однако не только для вокальных произведений возможен подбор визуального ряда, так же, как и литературная основа может встречаться не только в вокальной музыке. Примером может послужить такой жанр как балет. Например, балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского, либретто которого создано по мотивам сказки Э. Т. В. Гофмана – немецкого писателя-романтика, композитора, художника и юриста. Урок музыкальной литературы подразумевает затрагивание сюжета и его пересказ, таким образом литература участвует в создании художественного контекста. Так как в данном случае речь идет о спектакле, то просмотр определенного видео ряда можно рассматривать как необходимый. Могут быть фрагментарно просмотрены мультфильмы или кинофильмы на данную тему, а также подобран разнообразный иллюстративный материал (фотографии танцовщиков – исполнителей главных партий, эскизы декораций к постановкам данного балета в различных театрах).

Если произведение написано не для спектакля, но имеет сюжетную основу, как например кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева, то в данном случае, безусловно, необходимо рассказать об описываемых исторических событиях и подобрать картины, отвечающие сюжету. Например, триптих П. Корина «Александр Невский». Поскольку музыкальный материал кантаты изначально создавался для кинофильма «Александр Невский», а метр продвижения тевтонского войска по льду Чудского озера был задан великим советским режиссером театра и кино С. М. Эйзенштейном, то уместно будет предусмотреть фрагментарный показ фильма. Художественное воплощение облика Александра Невского П. Коринным можно сопоставить с фотографическим изображением великого артиста Н. Черкасова, исполнившего в фильме главную роль.

При создании художественного контекста музыкальных произведений, написанных не на сюжет или не для спектакля, большое значение имеет мотив создания данного произведения, который может быть самым разным. Это, например, могут быть исторические события в стране или мире, нашедшие осмысление с музыкальным произведением (Шестая симфония Н. Я. Мясковского, Седьмая и Восьмая симфонии Д. Д. Шостаковича). Или более камерные события в биографии композитора («Картинки с выставки» М. П. Мусоргского).

Эти сведения или информация о музыкальном произведении могут помочь лучше погрузиться в произведение и проникнуться его художественным замыслом. Для создания художественного контекста могут быть использованы произведения изобразительного искусства, особенно в случае с произведением М. П. Мусоргского, где каждый

номер из цикла был создан как бы под впечатлением, увиденного на выставке В. Гартмана. А также презентация, где каждая картина сопровождается звучанием музыкального произведения, носящего тоже название.

В ситуациях, когда создание музыкального произведения было обусловлено историческими событиями, Седьмая симфония Д. Д. Шостаковича («Ленинградская»), можно использовать фрагменты документальных фильмов.

А если рассматривать произведения, не подразумевающие программности, например, прелюдии Ф. Шопена или А. Н. Скрябина, то, с учетом возрастных особенностей учеников и особенностей их музыкального восприятия, необходимо обратиться непосредственно к музыкальному языку самого произведения и попытаться раскрыть замысел произведения через ассоциации, вызываемые определенным накопленным слуховым опытом.

Не все перечисленные выше произведения входят в учебный план музыкальных школ, в связи со сложностью музыкального языка, но их можно использовать в работе со школьниками. Мы их использовали в качестве примера для большего понимания специфики создания художественного контекста для различных произведений.

Таким образом, подводя итоги параграфа можно сделать вывод, что самым распространенным материалом для создания художественного контекста является визуальный ряд. К нему относится иллюстративный материал, позволяющий охарактеризовать эпоху; произведения изобразительного искусства (репродукции картин художников); фотографии; видеозаписи спектаклей; фильмы-оперы; документальные, энциклопедические и художественные фильмы; видовые фильмы, позволяющие совершать «виртуальные экскурсии» по местам жизни и творчества композиторов.

Выводы по первой главе

Понятие «контекст» в буквальном переводе означает «соединение», «связь». Данное понятие широко используется в различных науках и образовательных областях. науках и образовательных областях. Под художественным контекстом понимается соединение, синтез различных видов искусств и гуманитарных наук. Художественный контекст рассматривается современными исследователями как образовательная среда и образовательное пространство. Метод создания художественного контекста (иначе – метод художественного контекста)

является одним из ведущих в современной педагогике музыкального и художественного образования.

Художественный контекст уроков искусства создается на основе полихудожественного подхода, интегрированных технологий, в процессе интерактивного обучения, в опоре на синтез и интеграцию различных видов искусства. При реализации метода (создания) художественного контекста используются широкий спектр приемов, основанных на сопоставлении произведений различных видов искусства, дополненных многообразной информацией из гуманитарных наук, преподнесенной в художественной форме.

Художественный контекст уроков музыкальной литературы определяется в соответствии с особенностями данной дисциплины, которая, в отличие от школьных уроков музыки, предполагает углубленное изучение творчества композиторов в строго соблюдаемой хронологической последовательности, с учетом исторических условий. Соответственно в центре внимания при создании художественного контекста находится или обобщенный облик композитора (при начале изучения его творчества), или конкретное музыкальное произведение. При создании художественного контекста большую роль играет принадлежность рассматриваемого произведения к вокальной или инструментальной, программной или непрограммной музыке. Подбираются взаимосвязанные с ключевым музыкальным произведением литературные произведения и визуальный ряд: иллюстративный материал, позволяющий охарактеризовать эпоху; произведения изобразительного искусства; фотографии; видеозаписи спектаклей; фильмы-оперы, документальные, энциклопедические и художественные фильмы; видеовые фильмы, позволяющие совершать «виртуальные экскурсии» по местам жизни и творчества композиторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В. С. *Две культуры. Диалог культур (опыт определения)* // *Вопросы философии*. 1989. № 6 [Электронный ресурс]. http://www.bibler.ru/bim_ng_kultura_d.html.

2. Голубина К. В. *Социализация и индивидуализация функции контекста в дискурсе* // *Вестник московского государственного лингвистического университета*, 2014 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializiruyuschaya-i-individualiziruyuschaya-funksii-konteksta-v-diskurse>

3. Горпиненко Е. А. *Полихудожественный подход как важнейшее методологическое основание развития импровизационных способ-*

ностей учащихся младших классов хореографических училищ // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

4. Горюнова Л. В. Музыка – язык общения.

5. Заплата Е. А. Внедрение полихудожественного подхода в образовательный процесс школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена : научный журнал. 2008 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-polihudozhestvennogo-podhoda-v-obrazovatelnyy-protsess-shkoly-s-uglublennym-izucheniem-predmetov-hudozhestvenno>

6. Кашекова И. Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 47 с.

7. Кашекова И. Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства. Монография, М. : Изд. дом РАО, 2006.

8. Кашекова И. Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2008. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

9. Кречетова Г. А. Реализация интегративного подхода в процессе музыкального образования младших школьников // Общество : социология, психология, педагогика : научный журнал. 2016 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-integrativnogo-podhoda-v-protsesse-muzykalnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov>

10. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. М.: Музыка, 1991. 88 с.

11. Мун Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология) // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2008. № 4 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

12. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2008. № 2 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

13. Новикова Н. А. Теоретический аспект алгоритма педагогической технологии взаимодействия искусств // Сборник научных статей «Интеграция искусства в системе непрерывного образования: воспи-

тание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся окружении: Юсовские чтения». М.: ИХО РАО, 2008. С. 57-61.

14. Олесина Е. П., Новикова Н. А., Радомская О. И. Механизмы внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2013. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

15. Радомская О. И., Савенкова Л. Г. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

16. Савенкова Л. Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание: Учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования. М.: ИХО РАО, 2011. 279 с.

17. Савенкова Л. Г. Интегративный курс по предметам искусства в школе, что это такое ? // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2008. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

18. Савенкова Л. Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к предмету освоения искусства в школе // Виды искусства и их взаимодействие в школе: Пособие для учителя. М., 2001.

19. Савенкова Л. Г. Интеграция – важнейшее педагогическое условие реализации идеи педагогики искусства в современной общеобразовательной школе // Известия Российской академии образования, 2001. С.74-85.

20. Савенкова Л. Г. Когда все искусства вместе : взаимодействие предметов художественного цикла. М. : Чистые пруды, 2007. 32 с.

21. Савенкова Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы // Педагогика искусства: Электронный научный журнал. 2010. № 4 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

22. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2006. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

23. Савенкова Л. Г. Современные направления художественного образования в России // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2014. № 3 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.

24. Савенкова Л. Г. Технологии интегративного полихудожественного обучения // Педагогика искусства : электронный научный журнал, 2011. № 3 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
25. Ушанева Ю. С. Понятие художественно-образного мышления в эстетике, психологии, педагогике // Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 51-60.
26. Школяр Л. В, Школяр В. А., Критская Е. Д. и другие.; Под. ред. Школяр Л. В. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.
27. Школяр Л. В. Научная школа педагогики искусств и современная образовательная практика // Гуманитарное пространство. 2013. Том. 2. № 1. С. 74-77.
28. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. Луганск, 1990. 175 с.
29. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М. : Компания спутник +, 2004. 253 с.
30. Юсов Б.П. и др. Виды искусств и их взаимодействие (пособие для учителя). М. : ИХО РАО, 2001. 28 с.
31. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников. – М. : ФГНУ ИХО РАО, 2012.
32. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области искусства // Виды искусства и их взаимодействие (пособие для учителя) / Б.П. Юсов и др. М. : ИХО РАО, 2001. 28 с.

Учебное издание

Матвеева Лада Викторовна
Тагильцева Наталия Григорьевна
Заплатаина Елена Александровна

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Компьютерный набор и верстка оригинал-макета
Л. В. Матвеевой

Подписано в печать 21.09.2019. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 2,8. Уч.-изд. л. 2. Тираж 500 экз. Заказ .
Отпечатано в типографии ООО «УМЦ УПИ»
620078 Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, офис 2