

## **Новые тенденции в системе художественно-эстетического образования**

Художественно-эстетическое образование является одним из важнейших способов развития и формирования целостной гармоничной личности, ее духовной ориентации, творческой индивидуальности и интеллектуального потенциала.

Образование как приоритетное направление государственной политики ставит своей целью духовное возрождение России, укрепление ее статуса в мировом пространстве в сфере образования, культуры и искусства. При этом центральное внимание уделяется развитию индивидуальной личности как основы «претворения в жизнь» государственной политики в сфере культуры и искусства.

Практическая реализация указанных положений должна опираться на исторически сложившуюся и ставшую традиционной систему художественного образования.

В структуру системы художественного образования входит эстетическое воспитание, общее художественное и профессиональное художественное образование. Реализация этих программ осуществляется во всех видах и типах учреждений: детских садах, общеобразовательных школах, учреждениях среднего профессионального, высшего и послевузовского профессионального образования, во всех учреждениях дополнительного образования. Особо важная роль в художественном воспитании принадлежит учреждениям культуры и искусства.

Происходящие социальные процессы (сенсационные открытия в различных областях науки, переход к информационному обществу, расширение спектра межкультурного взаимодействия и др.) оказали влияние на развитие культуры и искусства в целом: в последние десятилетия вопросы формирования целостной гармоничной личности, проблемы многогранного

развития и воспитания ребёнка стали активно обсуждаться в различных кругах. В итоге сложившаяся система образования подверглась серьезной корректировке как на структурном, так и на содержательном уровне. Так, с одной стороны, последние пятнадцать лет стали годами активного расширения сети образовательных учреждений, в том числе в сфере дополнительного образования. Наряду с традиционными ДМШ, открываются Детские школы искусств (ДШИ), которые, в отличие от монопрофильных музыкальных школ, нацелены на полифункциональное развитие детей; также активно функционируют Детские хоровые школы и студии, становятся актуальными вследствие возросшего интереса к народным истокам и традициям Детские этнографические центры и школы. С другой стороны, в большинстве учреждений снижается возрастной порог для поступающих, расширяется спектр образовательных услуг, разрабатываются инновационные программы, увеличивается объем вариативной части учебных планов и т.д.

Эти изменения, несомненно, явились результатом попыток преодоления кризисных явлений, накопившихся в системе дополнительного образования предыдущих десятилетий.

Главное ядро противоречий системы дополнительного художественно-эстетического образования заложено в самой целеполагающей идее обучения. С одной стороны, целью обучения детей в ДШИ является воспитание общих гуманитарно-художественных представлений, с другой – воспитание узконаправленных профессиональных качеств. Таким образом, в первом случае обучение призвано обеспечить удовлетворение интересов широкого круга обучающихся, во втором случае – избранных. Вместе с тем идея стандартизации требований, имеющая ныне широкое распространение в системе общего образования и рассчитанная на некий среднестатистический уровень образования, не позволяет в полном объеме реализовать ни первый, ни второй вектор обучения. В результате зачастую на практике приходится сталкиваться с выхолащива-

нием самой сути гуманитарно-художественного образования, потерей единства художественно-эстетического воспитания, замкнутостью каждой учебной дисциплины, а также отсутствием преемственности в обучении на уровне учреждений системы дополнительного образования в целом. Итогом такого подхода на личностном уровне становится неспособность применения знаний на практике большинством обучающихся в силу преобладания дискретности процесса обучения; потенциал ребенка оказывается востребован не в полной мере в случае использования репродуктивных форм деятельности.

Во избежание такой перспективы в настоящей работе предлагается рассмотрение нового подхода к проблеме музыкального образования, начальный этап которого связан с обучением детей 3–5-летнего возраста (в традиционной схеме возрастные границы обучения в ДШИ ограничиваются от 6 до 18 лет). В предлагаемой модели обучения возраст 3–5 лет выделен как исходный в процессе формирования и воспитания творческой личности. Выбор именно этого возрастного периода в качестве исходного для процесса обучения обусловлен психофизиологическими особенностями детей данного возрастного периода.

Основной целью процесса обучения на раннем этапе становится вовлечение детей в творческий процесс, базирующийся на их жизненном опыте, обогащение эмоциональной и духовной сферы, развитие музыкально-эстетического кругозора, формирование творческого мышления и основ художественного мировосприятия детей 3–5-летнего возраста. Накопление опыта самостоятельной творческой деятельности учащихся, создание и совершенствование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков должно явиться результатом обучения на подготовительном отделении школы и основой для дальнейшего обучения в ДШИ.

Отметим, что обращение к раннему воспитанию и обучению для многих стран является показательным явлением.

Системы обучения К. Орфа, Ж. Далькроза, М. Монтессори, Ш. Судзуки и других доказали свою жизнеспособность и необходимость использования на ранних возрастных этапах. Кроме того, большинство современных психологов подчеркивают *необходимость и важность обучения детей раннего возраста*, так как именно данный возрастной период является сензитивным для формирования художественно-эстетических представлений и развития практических навыков – основы музыкально-творческой деятельности. *Обучение рассматривается в качестве ведущего фактора и условия, определяющего динамику изменений способностей, и залога успешного развития художественных задатков.*

Конечно, среди психологов и музыкантов возникало множество дискуссий, касающихся различных аспектов музыкальной деятельности, поднимался вопрос о сущности этого явления. Например, Л.С. Выготский [1] считал, что существуют некие специальные предрасположенности к какому-либо виду деятельности, достижение же определенных целей становится возможным при условии их постоянного развития. Б. Асафьев [2] высказывал точку зрения о наличии неких врожденных качеств, которые при условии постоянного их совершенствования могут развиваться и привести к достижению человеком высоких результатов деятельности. Б.М. Теплов впервые ввел понятие, отражающее совокупность способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности – музыкальность. В работе «Психология музыкальных способностей» Теплов показал, что понятие «способность» есть явление динамического порядка, существующего только в движении и развивающегося на основе природных предпосылок. Автор пишет: «Музыкальность человека <...> есть результат развития, результат воспитания и обучения» [3, с. 49].

Категория музыкальности оказывается одной из основных при характеристике и отражении специфики обучения детей 3–5 лет. С целью определения способа выражения музы-

кальности как качественного показателя психо-эмоционального развития дошкольника и ее структуры в рамках исследования представляется необходимым введение собственной рабочей категории – *комплекс музыкальности*, и двух концепционных планов понимания данной категории. С одной стороны, комплекс музыкальности представляет собой систему взаимосвязанных факторов, функционирование которых способствует развитию музыкальных задатков, формированию творческих способностей детей 3–5 лет. Каждый из параметров комплекса музыкальности в этом смысле воспринимается как своеобразный канал, способствующий развитию определенных музыкально-практических навыков (вокально-интонационных, метроритмических, ладовых представлений, развитие музыкального восприятия и т.д.). Являясь психологической основой процесса обучения дошкольников, комплекс музыкальности оказывается действующим на индивидуальном, личностно-субъективном уровне. С другой стороны, перечисленные положения комплекса музыкальности могут стать целеполагающими звеньями направлений обучения детей 3–5-летнего возраста, явиться объективным показателем музыкальной деятельности и определить структурные составляющие образовательной программы: это формирование и развитие вокально-интонационных навыков, развитие чувства метроритма, формирование ладовых ощущений, развитие музыкального восприятия и, собственно, приобретение теоретических знаний. Указанные структурные составляющие комплекса музыкальности опираются на утвердившиеся в отечественной педагогической практике методические достижения, а следование им обусловлено приоритетными направлениями и задачами учебных дисциплин отделений раннего развития.

Несомненно, воспитание и обучение детей на начальном этапе связано с необходимостью адаптации учебного материала и соответствия его особенностям восприятия дошкольни-

ков. Комплекс музыкальности как категория, определяющая направления обучения на начальном этапе, оказывается в тесной связи с *проблемой опережающего обучения* (идея обучения, «идущего впереди развития», принадлежит Выготскому, предложившему понятия зон актуального и ближайшего развития в целях установления возможностей ребенка на настоящий момент и перспектив его развития). При поиске адаптационных механизмов и способов их подачи представляется необходимым учитывать психофизиологические особенности развития детей на каждом возрастном этапе (3 года, 4 года, 5 лет), что будет являться залогом успешного обучения. В этом процессе оказывается задействован потенциал ряда конкретных психических функций, таких как ощущение и восприятие, представление и воображение, внимание, память и мышление (порядок их следования выстраивается от более простых – низших – к сложным – высшим). Так, на этапе трех лет преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением детьми чувственного опыта (к этой категории психических функций относятся ощущение и восприятие), то есть развитие психических функций характеризуется большей развитостью простых (низших) психических функций и произвольностью и репродуктивностью сложных. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических функций: памяти, мышления и др. Так, на втором этапе (4 года) опора в процессе обучения осуществляется на внимание и память – более сложные психические функции; именно на них оказывается основная нагрузка на этапе четырехлетнего возраста. На этапе пяти лет сложные психические функции начинают обладать свойством произвольности и тем самым создавать условия для высокой продуктивности процесса обучения (отметим условную границу в наступлении этапов; как правило, этот процесс проходит по пути количественного накопления свойств и перехода накопленного опыта в новое качество).

Особо отметим, что психические функции (ощущение,

восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление) в детской художественно-музыкальной практике оказываются в неразрывной связи, что обусловлено физиологическим свойством головного мозга детей: в раннем дошкольном возрасте еще не сформировался принцип разделения функций левого и правого полушарий. Эта особенность функционирования головного мозга детей дошкольного возраста позволяет сделать вывод о синкретичном взаимодействии психических функций и их комплементарности. Этим объясняется синкретический характер деятельности детей на занятиях, где в неразрывном единстве представлены различные виды деятельности. При условии наиболее эффективного использования потенциала психических функций и необходимого учета педагогом особенностей их функционирования становится возможным достижение эффективного результата раннего обучения. Особая роль в этом процессе отводится сенсорным модальностям (каналам восприятия). Активизация визуального, аудиального и кинестетического каналов восприятия в сензитивном периоде способствует более эффективному практическому преломлению положений комплекса музыкальности.

В этой связи одним из основных механизмов восприятия учебной информации становятся *учебные символы* как проявление знаково-символического подхода в музыкальной деятельности дошкольников. Отметим, что введенное в работе понятие учебного символа как категории, обусловленной психофизиологическими предрасположенностями младших дошкольников и выступающей в качестве адаптационного механизма, представляет собой комплексное сочетание содержательного (информация) и структурного (зашифровка информации, ее форма) компонентов учебного материала. Каждый из внедряемых в процесс обучения 3–5-летних детей учебных символов активизирует работу визуального, аудиального и кинестетического каналов восприятия ребенка. Так, например, при изучении понятий *форте* и *пиано*, помимо их графическо-

го отражения и слухового восприятия на контрастном уровне, происходит мышечное закрепление в форме проживания игровой ситуации.

В рамках когнитивно-эмоциональной концепции обучения особое значение приобретает постижение учебной информации посредством эмоционального «проживания». На данном возрастном этапе ярко выражено функционирование системы «эмоциональных якорей» (термин М. Карасевой [4]), являющейся пусковым механизмом долговременной памяти и основой продуктивной деятельности.

В процессе музыкально-практической деятельности учебные символы воспринимаются детьми 3–5-летнего возраста как своеобразные образы-эталоны конкретных музыкальных явлений и категорий обучающих курсов. В этой связи процесс постижения и практического применения понятийного аппарата музыкально-теоретических явлений становится начальной ступенью на пути формирования адекватного восприятия музыкальных явлений.

Таким образом, ведущей основой раннего художественно-эстетического обучения становится *методологический принцип*, базирующийся, с одной стороны, на качествах психических функций, и на возможностях полимодального восприятия учебной символики – с другой. Именно этот методологический принцип может явиться основой для создания эффективных методик преподавания дисциплин музыкально-теоретического цикла на отделениях и в школах раннего развития.

В заключение отметим, что проблема раннего обучения – реалия настоящего времени. В психологических исследованиях Т.Н. Маляренко, Л. Янке, Г. Шлауга, В. Сламिंगа, Д. Бертона и др. доказано, что систематические занятия музыкой оказывают благотворное влияние на интеллектуальный рост детей, стимулируют мозговую активность в целом. Таким образом, музыкально-практическая деятельность оказывается одним из условий развития полноценной, высоконравственной лич-



ности. В этой связи на пути формирования человека высокой культуры становится необходимым рассмотрение периода раннего обучения в качестве обязательной начальной ступени непрерывного процесса обучения. С появлением нового звена – раннего этапа – также становится необходимой качественная корректировка содержательного компонента обучения в целом, а именно: смещение общеразвивающего и полифункционального этапа обучения на более ранний возраст (в данном случае имеет место соответствие содержательного компонента и психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста) и выстраивание следующих этапов обучения по пути дальнейшей профилизации обучения.

В случае построения данной модели процесс художественно-эстетического обучения достигнет уровня соответствия содержательного наполнения обучающих курсов и психофизиологических факторов. Внедрение принципов концентрического обучения будет способствовать преодолению дискретности знаний, креативное начало вытеснит репродуктивные методы обучения; и именно эта модель может явиться основой для создания новой образовательной концепции обучения в системе дополнительного образования.

### **Список литературы**

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
2. *Асафьев Б.* Музыкальная форма как процесс. Книга 2. М.: Музгиз, 1947.
3. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.-Л., 1947.
4. *Карасева М.* Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. М.: Композитор, 2002.

**Научный руководитель** – А.Г. Шабанов, доктор педагогических наук