

И.А. Лыкова

Программа
художественного
воспитания,
обучения и развития
детей 2-7 лет



**Программа художественного
воспитания, обучения и развития детей
2-7 лет «Цветные ладошки»**

Пояснительная записка

В современном мире, где рядом с надеждами живёт тревога о судьбах человечества и планеты, наиболее прогрессивно мыслящие люди видят всю важность воспитания будущих поколений в духе гуманизма. Доктор философских наук, эстетик Е.М. Торшилова показывает, что приоритет общечеловеческих ценностей связан с таким более широким и более универсальным, чем идеология, пониманием человека и единства человеческого рода, которое в равной мере базируется на его биологическом, психофизиологическом и культурном единстве.

В условиях эстетического развития и эстетического воспитания, в отличие от других форм воспитания, задействованы все эти уровни развития человека как представителя рода.

Человек будущего должен быть созидателем, личностью с развитым чувством красоты и активным творческим началом. «Я убеждён, - пишет один из крупнейших представителей английской теоретической мысли Херберт Рид, - что никогда до сих пор в мировой истории художественное воспитание не было так важно, как теперь, и как оно будет важно для грядущих лет... Я не хочу сказать, что художественное воспитание разрешит все проблемы. Но я думаю, что мы не можем сохраниться как цивилизованная нация, не развивая в значительной мере эстетический элемент жизни».

Эстетическая деятельность - это духовно-практическая, эмоционально-рациональная активность человека, содержанием которой является построение индивидуальной картины мира через создание выразительных художественных образов, а целью - гармонизация своих отношений с миром, моделирование образа «Я», формирование «Я-концепции творца».

В современной эстетико-педагогической литературе сущность художественного воспитания понимается, как *формирование эстетического*

отношения посредством развития умения понимать и создавать художественные образы.

Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний. Эстетическое отношение может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений.

В эстетическом развитии детей центральной является способность к восприятию художественного произведения и самостоятельному созданию выразительного образа, который отличается оригинальностью (субъективной новизной), вариативностью, гибкостью, подвижностью... Эти показатели относятся как к конечному продукту, так и к характеру процесса деятельности, с учётом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей.

Художественная деятельность - специфическая по своему содержанию и формам выражения активность, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства.

Художественная деятельность - ведущий способ эстетического воспитания детей дошкольного возраста, основное средство художественного развития детей с самого раннего возраста. Следовательно, художественная деятельность выступает как содержательное основание эстетического отношения ребёнка, представляет собой систему специфических (художественных) действий, направленных на восприятие, познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Изучение психологического механизма развития способности восприятия художественных образов (Венгер Л.А., Запорожец А.В.) привело к выводу о взаимосвязи видимых свойств образа с имеющимся у ребёнка эстетическим опытом (эстетической апперцепцией). Полнота и точность образов восприятия зависят, в связи с этим, от овладения детьми

выразительными средствами и эстетическими эталонами, которые ребёнок присваивает так же, как всю духовную культуру (Выготский Л.С., Мухина В.С.) и от уровня владения операциями по соотнесению их со свойствами художественного объекта.

Дошкольник в своём эстетическом развитии проходит путь от элементарного наглядно-чувственного впечатления до возможности создания оригинального образа адекватными выразительными средствами. Движение от простого образа-представления к эстетическому обобщению, от восприятия цельного образа как единичного к осознанию его внутреннего смысла и пониманию типичного осуществляется под влиянием взрослых, передающих детям основы социальной и духовной культуры.

Современный взгляд на эстетическое воспитание ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства в эстетической деятельности.

Цель и задачи

Программы художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки»

Цель программы - формирование у детей раннего и дошкольного возраста эстетического отношения и художественно-творческих способностей в изобразительной деятельности.

Основные задачи:

1. Развитие эстетического восприятия художественных образов (в произведениях искусства) и предметов (явлений) окружающего мира как эстетических объектов.
2. Создание условий для свободного экспериментирования с художественными материалами и инструментами.
3. Ознакомление с универсальным «языком» искусства - средствами художественно-образной выразительности.

4. Амплификация (обогащение) индивидуального художественно-эстетического опыта (эстетической апперцепции): «осмысленное чтение» - распределение и опредмечивание художественно-эстетических объектов с помощью воображения и эмпатии (носителем и выразителем эстетического выступает цельный художественный образ как универсальная категория); интерпретация художественного образа и содержания, заключённого в художественную форму.
5. Развитие художественно-творческих способностей в продуктивных видах детской деятельности.
6. Воспитание художественного вкуса и чувства гармонии.
7. Создание условий для многоаспектной и увлекательной активности детей в художественно-эстетическом освоении окружающего мира.
8. Формирование эстетической картины мира и основных элементов «Я-концепции- творца».

Дидактические принципы построения и реализации Программы «Цветные ладошки»

Общепедагогические принципы, обусловленные единством учебно-воспитательного пространства ГОУ: «принцип *культуросообразности*: построение или корректировка универсального эстетического содержания программы с учетом региональных культурных традиций;

« принцип *сезонности*: построение и/или корректировка познавательного содержания программы с учётом природных и климатических особенностей данной местности в данный момент времени;

« принцип *систематичности и последовательности*: постановка и/или корректировка задач эстетического воспитания и развития детей в логике «от простого к сложному», «от близкого к далёкому», «от хорошо известного к малоизвестному и незнакомому»;

«принцип *цикличности*: построение и/или корректировка содержания программы с постепенным усложнением и расширением от возраста к возрасту;

- » принцип *оптимизации и гуманизации* учебно-воспитательного процесса;
- » принцип *развивающего характера* художественного образования;
- » принцип *природосообразности*: постановка и/или корректировка задач художественно-творческого развития детей с учётом «природы» детей - возрастных особенностей и индивидуальных способностей;
- » принцип *интереса*: построение и/или корректировка программы с опорой на интересы отдельных детей и детского сообщества (группы детей) в целом.

Специфические принципы, обусловленные особенностями художественно-эстетической деятельности:

- » принцип *эстетизации* предметно-развивающей среды и быта в целом;
- » принцип *культурного обогащения* (амплификации) содержания изобразительной деятельности, в соответствии с особенностями познавательного развития детей разных возрастов;
- » принцип *взаимосвязи продуктивной деятельности* с другими видами детской активности;
- » принцип *интеграции* различных видов изобразительного искусства и художественной деятельности;
- » принцип *эстетического ориентира* на общечеловеческие ценности (воспитание человека думающего, чувствующего, создающего, рефлектирующего);
- «принцип *обогащения* -сенсорно-чувственного опыта;
- « принцип *организации* тематического *пространства* (информационного поля) - основы для развития образных представлений;
- « принцип *взаимосвязи обобщённых представлений* и обобщённых *способов* действий, направленных на создание выразительного художественного образа;
- » принцип *естественной радости* (радости эстетического восприятия, чувствования и деяния, сохранение непосредственности эстетических реакций, эмоциональной открытости).

В программе художественного воспитания дошкольников «Цветные ладошки» сформулированы педагогические условия, необходимые для эффективного художественного развития детей дошкольного возраста, а именно:

- 1) формирование эстетического отношения и художественных способностей в активной творческой деятельности детей;
- 2) создание развивающей среды для занятий по рисованию, лепке, аппликации, художественному труду и самостоятельного детского творчества;
- 3) ознакомление детей с основами изобразительного и народного декоративно-прикладного искусства в среде музея и дошкольного образовательного учреждения.

Эстетическое отношение ребёнка к окружающему миру являет собой целую систему его индивидуальных, избирательных связей с эстетическими качествами предметов и явлений действительности. В эстетическое отношение ребёнка входит его эмоциональный отклик на прекрасное (красивое, привлекательное), добрые чувства, его творческая деятельность, сильное стремление к преобразованию окружающего по законам красоты, а также к оценке красивых, гармоничных сочетаний красок, звуков, рифм и т.д. Эстетический компонент оказывает существенное влияние на установление ведущих звеньев структуры личности в целом.

Для более чёткой ориентировки важно построить модель эстетического отношения детей к окружающему миру, которая в лаконичной (схематичной) форме отразит комплекс взаимосвязанных компонентов художественного развития ребёнка. Такая модель поможет распознавать и формировать процесс художественно-творческого развития детей с учётом возрастных и индивидуальных особенностей.

Модель эстетического отношения

включает три ведущих компонента, каждый из которых, в свою очередь, является многосторонним явлением.

1. Способность эмоционального переживания.

Ребёнок не только видит, но и ощущает, чувствует художественный образ, являясь как бы соучастником событий и явлений, передаваемых художественным произведением. Эмпатия и эмоциональное переживание возникают и проявляются в меру возрастных и индивидуальных возможностей детей, они же способствуют развитию мотивационной установки на активное участие в художественной деятельности. Эмоционально-эстетическое переживание возникает на основе специфики воздействия искусства в разных его проявлениях. Сначала это ориентировочное действие, затем возникновение интересов и предпочтений, на основе которых формируется нравственно-эстетическая направленность.

2. Способность к активному усвоению художественного опыта (эстетической апперцепции), к самостоятельной творческой деятельности, к саморазвитию и экспериментированию (поисковым действиям).

Общеизвестно, что художественный опыт передаётся ребёнку в различных направлениях и видах творческой деятельности. Ребёнок приобретает основы знаний и представлений о различных видах искусства, начинает осваивать их «язык» - изобразительно-выразительные средства. На этой основе у ребёнка формируются практические художественные умения и в результате - складывается опыт художественно-творческой деятельности. Педагогу важно знать, что наиболее важными в эстетическом опыте являются способности, которые позволяют ребёнку самостоятельно переносить свой опыт (уже знакомое и освоенное под руководством взрослого или в сотворчестве с ним) в новые условия и самостоятельно применять в творческих ситуациях.

3. Специфические художественные и творческие способности (восприятие, исполнительство и творчество).

В эстетическом воспитании ведущая деятельность детей - художественная. Развивающий характер эстетического воспитания состоится при условии овладения детьми обобщёнными (типичными) и самостоятельными способами художественной деятельности, необходимыми и достаточными во всех видах художественной деятельности.

Методы эстетического воспитания:

- » метод пробуждения ярких эстетических эмоций и переживаний с целью овладения даром сопереживания;
- » метод побуждения к сопереживанию, эмоциональной отзывчивости на прекрасное в окружающем мире;
- » метод эстетического убеждения (По мысли А.В. Бакушинского «Форма, колорит, линия, масса и пространство, фактура должны убеждать собою непосредственно, должны быть самоценны, как чистый эстетический факт».);
- » метод сенсорного насыщения (без сенсорной основы немислимо приобщение детей к художественной культуре);
- » метод эстетического выбора («убеждения красотой»), направленный на формирование эстетического вкуса; » метод разнообразной художественной практики;
- » метод сотворчества (с педагогом, народным мастером, художником, сверстниками);
- » метод нетривиальных (необыденных) творческих ситуаций, пробуждающих интерес к художественной деятельности;
- » метод эвристических и поисковых ситуаций.

Интеграция разных видов изобразительного искусства и художественной деятельности детей на основе принципа взаимосвязи обобщённых представлений (интеллектуальный компонент) и обобщённых способов действий (операциональный компонент) обеспечивает оптимальные условия для полноценного развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Авторская программа художественного воспитания и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» включает систематизированный комплекс учебно-методических изданий и современного наглядного материала (демонстрационного и раздаточного).

К учебно-методическим изданиям относятся разработки занятий по изобразительной деятельности и художественному труду для всех возрастных групп детского сада. Для каждой возрастной группы издан отдельный сборник «Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты, занятия, методические рекомендации», включающий примерное планирование занятий по рисованию, лепке и аппликации на учебный год и конкретные разработки занятий с иллюстрациями, представляющими варианты образов и композиций, а также основные способы и приёмы создания выразительного образа.

К наглядно-методическим изданиям относятся:

» тематические плакаты для обогащения восприятия детей, уточнения их представлений об окружающем мире («Осень», «Зима», «Весна», «Лето»; «Фрукты», «Овощи»; «Наш луг», «Еловый лес» и пр.);

» дидактические плакаты для развития чувства формы, цвета, композиции и т.д. («Радуга», «Цветные пейзажи», «Цветные натюрморты» и т.д.);

» незавершённые композиции для выставочных коллективных работ по сюжетной аппликации и рисованию («Заюшкин огород», «Кошки на окошке», «Праздничная ёлочка», «Витрина магазина» и т.д.);

» технологические карты по аппликации, лепке, конструированию из природного материала для создания детьми технологически сложных образов (по методу «шаг за шагом») и обучения планированию работы («Цветы», «Насекомые», «Зоопарк», «Космос», «Динозавры» и т.д.);

» серия альбомов для детского художественного творчества «Наш вернисаж» («Дымковская игрушка», «Филимоновская игрушка», «Изразцы», «Писанки»).

Только такой подход может обеспечить развитие индивидуальности ребёнка, учесть образовательные запросы семьи, уровень и направленность работы ГОУ, а также способствовать развитию инициативы и творчества педагогов.

Воспитатель (взрослый) выступает как проводник общечеловеческого и собственного, личного культурного опыта. Ему предоставляется право выбора тех или иных способов решения педагогических задач, а также конкретных условий воспитания и развития детей.

ТАБЛИЦА

система занятий по изобразительной деятельности в ГОУ: виды занятий и количество учебных часов

Группа ГОУ	Виды изобразительной деятельности			Кол-во часов	
	Лепка	Апли кация	Рисова ние	неде ля	год
Ранний возраст	1	0,5	0,5	2	64
Младший возраст	1	0,5	0,5	2	64
Средняя группа	1	0,5	0,5	2	64
Старшая группа	1	1	1	3	96
Подготови тельная к школе группа	1	1	1	3	96

Эстетическое отношение как интегральная категория эстетики и художественной педагогики

В современной эстетико-педагогической литературе сущность художественного воспитания детей понимается как формирование эстетического отношения посредством развития умения понимать и создавать выразительные художественные образы.

Эстетическое отношение рассматривается как метакатегория художественной педагогики, интегрирующая такие эстетические категории, как:

- * эстетические эмоции, чувства, переживания и состояния, которые выражают эмоционально-чувственное освоение действительности (*эмоциональный компонент эстетического отношения*);
- * эстетическое восприятие, эстетические суждения и представления, которые обеспечивают эстетическое познание мира (*гносеологический компонент эстетического отношения*);
- * эстетические оценки, вкусы, нормы, идеалы, которые составляют все многообразие эстетических ценностей, а также связанных с ними эстетических мотивов, потребностей и способов их удовлетворения (*аксиологический компонент эстетического отношения*);
- * эстетические деяния, которые выступают как продуктивный результат эстетического освоения окружающего мира, а также как предпосылка к новому познанию, оценке, чувствованию на более высоком уровне (*деятельностный компонент эстетического отношения*).

Следовательно, нам необходимо уяснить природу, специфику и структуру эстетического отношения – самого спорного и сложного вида социальных отношений.

Природа эстетического отношения.

Природа эстетического отношения заключается, прежде всего, в его социальном характере (Гегель Г., Кант И.). Опыт многовекового развития эстетической мысли показывает, что не может быть «эстетического вообще».

Эстетические ценности и оценки, представления и идеалы, эстетические чувства и отношения всегда исторически детерминированы социальными условиями и практикой человека, направленной на освоение реальной действительности. Следовательно, сущность социального характера эстетического отношения есть проявление и выражение культурно-исторического развития человека.

Социальная природа эстетического отношения обуславливает его объективную детерминацию (Гольдентрихт С.С., Ежов В.С.). Эстетическое отношение невозможно без эстетических предметов или явлений, существующих реально или в образах фантазии. Отношение является эстетическим в том случае, если оно отражает эстетические качества объективной действительности. Помимо внешней объективации, оно обладает возможностью объективации внутренней, когда субъект эстетического отношения, объективируя в конкретно-чувственном предмете своё эстетическое состояние, превращает его в объективную реальность (например, художественное произведение). Возникновение эстетического отношения - явления объективного - связано со специфической социальной ситуацией, которая:

- 1) задаёт отношение цели к результату деятельности и тем самым определяет характер отношений человека к действительности;
- 2) создаёт установку на снятие чувства зависимости человека от различных внешних сил и на должное различение противоречий в реальной деятельности;
- 3) создаёт «заказ» для художественной деятельности;
- 4) обуславливает характер моделирования реальности в объекте эстетического отношения;
- 5) определяет условия для адекватного отражения эстетического объекта воспринимающими.

В развитой классификационной системе социальных отношений эстетическое отношение выступает как существенное и необходимое и

занимает определённое место: наряду с отношениями утилитарными и ориентировочно-познавательными составляет вторую (более древнюю по происхождению) устойчивую («вечную») группу, в отличие от входящих в первую, - производственных, политических, нравственных и правовых отношений.

Эстетическое отношение как всякое идеальное явление представляет собой не какой-то конкретный предмет, качество или вид деятельности. Оно реально и объективно проявляется в форме деятельного сознания как деятельная способность человека. Через эстетическое отношение проявляются и реализуются субъективная активность и целеполагающая деятельность, направленные на удовлетворение основных, исторически сложившихся потребностей существования и прогрессивного развития человека и общества.

Раскрытие природы эстетического отношения состоит в ответе на вопросы: какие противоречия субъективного мира оно разрешает; какие способности субъекта формирует, и в каком качестве входит в реальную деятельность субъекта (Замбровский Б.Я.).

Природа эстетического отношения заключается в разрешении противоречия «между сущностью и существованием человека» (Наконечная О.П.). В его основе, согласно взглядам представителей современной философии, лежит внутренний мотив - потребность самоутверждения человека как родового существа.

Эстетическое - продукт свободы человеческого «Я». В сложном эстетическом отношении к миру доминирует основная потребность человека как представителя рода - стремление к осмыслению или приданию смысла своей деятельности и своему существованию в мире. Если утилитарное отношение исходит из потребности в собственном благе, то отношение эстетическое основывается на стремлении к самопознанию, самоутверждению, совершенствованию себя и общества через созерцание, оценку, переживание, созидание и творчество. Эстетическое отношение -

это непрерывное взаимодействие человека с действительностью, его самоопределение, осознание самоценности и ценности мира. Таким образом, в эстетическом отношении происходит распродумывание человеком своей человеческой сущности и «... в максимальной степени выражается осознанное стремление к полному и всестороннему развитию сущностных сил...» (Ежов Б.С., Лейзеров Л.Н., Киященко Н.И.).

Эстетическое отношение - общезначимое и общечеловеческое (универсальное) отношение, присущее всем людям и только людям, но существующее независимо от воли и сознания своих носителей. «Опыт отношений является социально-историческим продуктом и формируется, независимо от сознания и воли людей» (Раппопорт С.Х.). Становление эстетического отношения и в филогенетическом, и в онтогенетическом плане происходит в процессе освоения действительности посредством практики, общения и воспитания.

Всеобщность эстетического отношения обуславливается общественным содержанием эстетического идеала, в соответствии с которым оценивается объект, и универсальной коммуникативностью самого эстетического отношения. Однако всеобщий идеал и универсальная коммуникативность эстетического отношения приобретают значение внутреннего императива личности.

В развитой классификационной системе социальных отношений эстетическое отношение выступает как существенное и необходимое и занимает определённое место: наряду с отношениями утилитарными и ориентировочно-познавательными составляет вторую (более древнюю по происхождению) устойчивую («вечную») группу, в отличие от входящих в первую, - производственных, политических, нравственных и правовых отношений.

Эстетическое отношение как всякое идеальное явление представляет собой не какой-то конкретный предмет, качество или вид деятельности. Оно реально и объективно проявляется в форме деятельного сознания как

деятельная способность человека. Через эстетическое отношение проявляются и реализуются субъективная активность и целеполагающая деятельность, направленные на удовлетворение основных, исторически сложившихся потребностей существования и прогрессивного развития человека и общества.

Раскрытие природы эстетического отношения состоит в ответе на вопросы: какие противоречия субъективного мира оно разрешает; какие способности субъекта формирует и в каком качестве входит в реальную деятельность субъекта (Замбровский Б.Я.).

Природа эстетического отношения заключается в разрешении противоречия «между сущностью и существованием человека» (Наконечная О.П.). В его основе, согласно взглядам представителей современной философии, лежит внутренний мотив - потребность самоутверждения человека как родового существа.

Эстетическое - продукт свободы человеческого «Я». В сложном эстетическом отношении к миру доминирует основная потребность человека как представителя рода - стремление к осмыслению или приданию смысла своей деятельности и своему существованию в мире. Если утилитарное отношение исходит из потребности в собственном благе, то отношение эстетическое основывается на стремлении к самопознанию, самоутверждению, совершенствованию себя и общества через созерцание, оценку, переживание, созидание и творчество. *Эстетическое отношение - это непрерывное взаимодействие человека с действительностью, его самоопределение, осознание самоценности и ценности мира.* Таким образом, в эстетическом отношении происходит распрямление человеком своей человеческой сущности и «... в максимальной степени выражается осознанное стремление к полному и всестороннему развитию сущностных сил...» (Ежов В.С., Лейзеров Л.Н., Киященко Н.И.).

Эстетическое отношение - общезначимое и общечеловеческое (универсальное) отношение, присущее всем людям и только людям, но

существующее независимо от воли и сознания своих носителей. «Опыт отношений является социально-историческим продуктом и формируется, независимо от сознания и воли людей» (Раппопорт С.Х.). Становление эстетического отношения и в филогенетическом, и в онтогенетическом плане происходит в процессе освоения действительности посредством практики, общения и воспитания.

Всеобщность эстетического отношения обуславливается общественным содержанием эстетического идеала, в соответствии с которым оценивается объект, и универсальной коммуникативностью самого эстетического отношения. Однако всеобщий идеал и универсальная коммуникативность эстетического отношения приобретают значение внутреннего императива личности. Следовательно, в природе эстетического отношения - органическое слияние личного и общественного, взаимопроникновение индивидуального и всеобщего.

Логико-гносеологическая природа эстетического отношения выявляется в особом характере освоения действительности, предполагающем специфическое чувственно-эмоциональное познание человеком мира (Ларьков А.П., Лабковская Г.С.). Эстетическое отношение является результатом предварительной мыслительной обработки человеком объекта его эмпирического познания, посредством которой человек постигает и переживает жизнь в её собственной общественной сущности, и посредством которой человеком постигается его присутствие-бытие в этом мире (Тофтул М.Т.).

Психологическая природа эстетического отношения обуславливается психологической природой отношения вообще. Научные понятия, раскрываемые через категорию «отношение», подчёркивают его значимость: «личность - человек в его отношениях к действительности», «характер - единство отношений и способов их осуществления» (Мясищев В.Н.). Согласно концепции отношений личности Мясищева В.Н., эстетическое отношение входит в психологическое ядро личности и, наряду с другими

видами отношений, определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, специфику поведенческих реакций на внешние воздействия... В соответствии со сферой рассмотрения, эстетическое отношение входит в самостоятельный класс психологических понятий и определяется как общественное, целостное, внутрилично-стное, субъективно-оценочное, сознательно-избирательное.

Сущность эстетического отношения заключается в его диалогичном субъектно-объектном характере, воплощающем связь человека (субъекта) с предметами и явлениями (объектами) окружающего мира. В эстетической системе «субъект-объект» человек выступает субъектом и раскрывает себя как личность, обладающая возможностями самоутверждения и определёнными способностями:

» к осознанию действительности в форме объектов, существующих вне и независимо от него и от его отношений к ним;

» к осмыслению своего личностного отношения к миру и к познанию мира в связи с этим отношением к нему; V» к избирательному целенаправленному поведению, основанному на осознании себя, мира и своих к нему отношений, но ограниченному социальными условиями жизни, а также индивидуальными возможностями Тот факт, что опыт произведений искусства является адекватным только как живой опыт, говорит больше, чем что-либо, о связи между наблюдающим и наблюдаемым, о психологическом катексисе (сохранении, удержании) как условии эстетического восприятия. Живым эстетический опыт становится под воздействием объекта, в тот момент, когда произведения искусства сами оживают под взглядом созерцателя.

Специфика эстетического отношения. Уникальность эстетического отношения, осуществляющего неординарную, натуралистически и физиологически не интерпретируемую связь человека с окружающим, обуславливается его неутилитарным, *аксиологическим и эмоциональным характером.*

Неутилитарный характер. Эстетическое отношение как вид духовного общения не имеет утилитарно-практических целей и основывается на незаинтересованном интересе субъекта к эстетическому объекту. Бескорыстное и материально не заинтересованное эстетическое отношение исключает потребительский подход к окружающему, предполагая наличие эстетической «дистанции» между объектом и субъектом. Эта особенность эстетического отмечена авторитетами в истории эстетической и философской мысли (Аристотель, Гегель Г., Кант И., Хатчесон Ф., Фейербах Л.). Эстетическое отношение представляется как любование прекрасными предметами без желания обладать ими (Хатчесон Ф.), как особая бескорыстная связь субъекта и объекта, свободная от всякого практического интереса (Кант И.). Специфика художественного интереса усматривается в том, что он «оставляет свой предмет существовать в его для себя-бытии, тогда как вожделения разрушают его, извлекая из него пользу» (Гегель Г.). Особость эстетического чувства представляется вне связи с потребностью, когда оно возвышается до самостоятельного теоретического смысла и достоинства (Фейербах Л.).

Эмоциональный характер. Помимо бескорыстия, специфику эстетического отношения составляет эмоциональность. Эстетическое - «всё то, что оказывается способным вызвать эмоционально-чувственную реакцию, в идеале действительную, либо созерцательную» (Чиаурели В.). В эстетическом отношении человек оценивает действительность по личностным смыслам (Леонтьев А.Н., Мясищев В.Н.). Носителями личностного смысла при этом являются эмоции - психические образования, приспособленные к решению задач общественной практики в эстетической системе «субъект-объект». Эстетические эмоции относятся к эмоциям высшего уровня и, следовательно, образуются на основе обобщения множества жизненных впечатлений как результат долгого общения с различными объектами в различных обстоятельствах (Раппопорт С.Х.). В гносеологическом плане они обладают возможностями отражения, обобщения и концентрации видового опыта

человечества, складывающегося и обогащающегося в процессе общественно-пре-лательной деятельности.

Эстетические эмоции «суть умные эмоции» (Выготский Л.С.) в большей степени принадлежат к области интеллектуальной, чем к аффективной, отличаясь по своей природе и характеру протекания от эмоций внеэстетического порядка. Они проявляются не в «сжимании кулаков и дрожи», а разрешаются преимущественно «в образах фантазии» (Выготский Л.С.). Характерной особенностью эстетических эмоций является то, что они могут возникать в умственной сфере (без внешнего стимула), обладать в своём развитии относительной самостоятельностью и быть исключительно устойчивыми.

Кэрролл Э. Изард показал, что интерес играет важнейшую роль в развитии артистических и эстетических форм деятельности. Для того, чтобы стать художником, артистом, человек с раннего детства должен быть заинтересован в формировании и развитии соответствующих навыков... Освоение технической стороны само по себе требует большой мотивации и значительных затрат энергии, но одних технических навыков ещё недостаточно. Ребёнок играет или отработывает навык только потому, что ему интересно делать это. Победа в игре, освоение тех или иных навыков вызывают у него радость. Радость позволяет ему расслабиться, отдохнуть от бурной активности, мотивированной интересом... Даже у взрослого человека стремление к цели и усилия, необходимые для её достижения, мотивированы интересом, а достижение цели, выполнение насущных задач вызывает у него не меньшую радость, чем у ребёнка. Радость даёт нам возможность передышки, позволяет восстановить затраченную энергию, открывает нам новые перспективы, которые вновь пробуждают в нас интерес, воодушевляют нас.

Вессман и Рикс дали следующее описание роли интереса в эстетической и интеллектуальной деятельности: «Эмоция интереса зачастую пробуждается раньше других аффектов и, видимо, является составным

элементом любого события или мыслительного акта, достаточно важных для того, чтобы быть зарегистрированными сознанием. «Чистейшее» и самое яркое проявление интереса обнаруживается в тех состояниях замороженной поглощённости, которые характерны для интеллектуальных и эстетических форм деятельности. При наиболее полном развитии этого аффекта переживание возникает мгновенно и переживается как истинное, несомненное, оно захватывает человека, позволяя ему не замечать все то, что может отвлечь от цели, а целью является участие и достижение полного понимания».

Аксиологический характер. Эмоциональное отношение человека к миру порождает новое свойство материальных объектов - бытийность - и тем самым создаёт надприродное явление - ценность. Аксиологический аспект отношения, составляющий уже более века предмет философии, эстетики, истории, этнографии и психологии, раскрывает не ценность вообще, а отношение (прежде всего, эстетическое) человека к этой ценности (Каган М.С., Столович Л.Н., Марнет Г.).

Ценность, к которой не обращено отношение оценивающего человека, не есть ценность. Ценность - это ипостась, форма данности (наподобие кантовского «мира явлений»), появляющаяся как результат там, где складываются отношения человека с предметным миром и раскрываются свойства предметов через их значимое отношение к человеку. «Она выражает сопряжённость внешнего (объективного) мира с миром внутренним (субъективным), представленных в совокупности потребностей, целей, желаний, норм, идеалов, одним словом, в интенционально-проективной плоскости человеческого бытия» (Иванов В.П.).

Эстетическая ценность, превращаясь в противоположность утилитарной ценности, «предполагает известную свободу от непосредственной материальной потребности и требует бескорыстного к себе отношения» (Столович Л.Н.). Ценность осознаётся в акте оценки. В науке сегодня существуют различные точки зрения на её содержание и значение.

Одни исследователи принимают оценку, но понимают её как реализацию существующей в предмете ценности и не признают аксиологический характер эстетического отношения как такового (Столович Л.Н.). Другие, в связи с акцентировкой ценностной сущности эстетического отношения, рассматривают оценку как негативное явление, «неприятие каких-то сторон жизни... отказ от познавательной установки, от желания понять, вместить весь мир в целом» (Москаева А.). Наибольшее признание получила точка зрения, представляющая оценку как выражение субъективного отношения к ценности, ценностную реакцию индивида на меру соответствия предмета (явления) его потребностям или потребностям общества (Лупан С.Г.). Согласно этой позиции, эстетическая ценность как объективное явление не создаётся в акте оценки, но существует только в процессе оценки.

Следует заметить, что, приобретая опыт ценностного эстетического отношения, человек может развить способность ценностного суждения, безотносительного к актам непосредственной оценки. «В художественно-эстетическом мышлении ценностное суждение приобретает категориальный статус, способствуя более, чем где-либо, утверждению всеобщности ценностных отношений людей к миру...» (Лупан С.Г.). *Человек, развитый эстетически, ко всему в мире относится как к живому и ценному самим фактом своего существования.* Тем самым эстетическое отношение обуславливает ценностное единство внешнего мира, культуры и сокровенного мира личности.

Сокровенный мир (доминанта духовного мира личности) рассматривается в философии как отношение к себе, преломлённое через отношение к миру и обретающее форму развитого самоощущения, самовоспитания, самосознания, самооценки на личностном, ценностно-проективном уровне.

Эстетическое отношение при этом раскрывает всю систему мироощущения личности, оправданности ею своего бытия в самых разных проявлениях; к признанию способностей человека проникать в это единство,

осознавать его, переживать и таким образом связывает личность как целое с миром и культурой. В эстетическом отношении связь человека с миром действительно становится гармонической, система их взаимоотношений приобретает уравновешенный характер, все конфликты снимаются, человек находит такую точку зрения на реальное, при которой его удовлетворяет именно наличие её бытия.

Эстетическое отношение как универсальное с необходимостью включает в себя гуманистическое проявление нравственного (Битаев В.А., Еремеев А.Ф.). Гуманистическая ориентация эстетического отношения проявляется в том, что человек не противопоставляет себя окружающему миру, не относится к нему как к чему-то чуждому, внешнему, чему-то такому, что живёт по особым законам, а напротив, остро ощущает свою сопричастность ко всему окружающему, глубочайшее единство и родство с людьми и природой; чувствует, что сам он - неотъемлемая частица мирового бытия. С другой стороны - и мир для него становится как бы живым продолжением себя (Мелик-Пашаев А.А.).

Таким образом, установление внутреннего родства в бескорыстной субъектно-объектной связи и эмоциональное переживание непреходящей ценности этой родственности обуславливают спецификацию эстетического отношения и обеспечивают его гармонический характер.

Структура эстетического отношения. Наиболее дискуссионный вопрос структуры эстетического отношения не имеет на сегодняшний день цельного систематического изложения в научной литературе. Это объясняется как структурной сложностью самого изучаемого явления, так и разноплановостью методологических установок, содержательных аспектов, исследовательских подходов. Прежде всего, необходимо отметить, что эстетическое отношение рассматривается в двух смыслах: *в узком* - как субъективное эмоциональное состояние, отклик на эстетический объект, завершающая фаза эстетического восприятия или творческого процесса; *в широком* - как объективное социальное явление (духовная связь человека с

миром), предполагающее, помимо эмоционального состояния, эстетическое познание, оценку и деяние.

При первом подходе эстетическое отношение предстаёт однокомпонентной структурой и соответствует эмоциональному состоянию или эстетическому чувству. Данная трактовка «омертвляет» природу эстетического отношения, лишая его диалектики субъектно-объектной связи.

Второй, наиболее состоятельный и перспективный, подход предполагает изучение эстетического отношения как сложной многокомпонентной структуры. Эстетическое отношение определяется как основополагающая метакатегория эстетики, интегрирующая более частные понятия - такие, как «эстетическое восприятие», «эстетическое переживание», «эстетическое чувство», «эстетический вкус», «эстетический идеал», «эстетическая оценка», «эстетическое суждение» и т.д., которые обозначают определённые способы эстетического освоения действительности, но формируются, проявляются и обретают свою сущность только в эстетическом отношении.

Наиболее целесообразной представляется четырехзвенная модель, включающая гносеологический, аксиологический, эмоциональный и деятельностный компоненты в их единстве и взаимосвязи, что отвечает интегрирующему характеру эстетического отношения, в котором:

» *эмоциональный компонент*, включающий эстетические эмоции, чувства, переживания, состояния и т.д., выражает эмоционально-чувственное освоение действительности;

» *гносеологический компонент*, объединяющий эстетическое восприятие, эстетические суждения и представления, обеспечивает эстетическое познание мира;

» *аксиологический компонент*, охватывающий эстетические оценки, вкусы, нормы, идеалы, составляет всё многообразие эстетических ценностей, а также связанных с ними эстетических мотивов, потребностей и способностей их удовлетворения;

» *деятельностный компонент*, представляющий собой разного рода эстетические деяния, выступает как продуктивный результат эстетического освоения, а также как предпосылка к новым актам познания, оценки, чувствования на более высоком уровне.

В данной структуре эстетического отношения каждый из составных компонентов важен по-своему. Неправомерно говорить об универсальном доминировании одного или другого.

По-видимому, характер взаимосвязи структурных компонентов эстетического отношения в филогенетическом плане обуславливается уровнем развития общества и типом культуры, а в онтогенетическом - возрастным периодом, особенностями мышления, воображения, характера, направленности, способностей личности и, в конечном счёте, - сферой деятельности и областью интересов конкретного человека.

Подытоживая всё вышесказанное, можно сформулировать рабочее определение эстетического отношения, раскрывающее его природу, специфику и структуру в целом.

Таким образом, эстетическое *отношение рассматривается как социально-духовная взаимосвязь личности с миром, проявляющаяся в самоутверждении (самопознании, самовыражении, самореализации) посредством гуманистически ориентированного чувствования, познания, оценивания и созидания эстетической действительности.*

Общая характеристика эстетического отношения детей дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе на сегодняшний день нет полного научного описания особенностей эстетического отношения детей дошкольного возраста. Следует заметить, что существуют разные точки зрения на сам факт возможности его существования в данном возрасте; от полного отрицания к признанию наличия элементарного уровня и до характеристики рассматриваемого периода как сензитивного для формирования эстетического отношения. Ориентируясь на третью позицию,

мы учитываем особенности эстетической интенции детей дошкольного возраста, выявленные Бакушинским А.В., Ветлугиной Н.А., Выготским Л.С., Казаковой Т.Г., Комаровой Т.С., Кудрявцевым В.Т., Мелик-Пашаевым А.А., Мясищевым В.Н., Пантелеевым Г.Н., Поддьяковым Н.Н., Флериной Е.А. и др.

Согласно данным исследований, дошкольник открыт для восприятия и присвоения правил отношений с окружающим (Лихачёв Б.Т.), главное из которых можно определить как «родственное внимание к миру», «неотделение себя от внешней среды», «слитость с нею» (Мелик-Пашаев А.А.).

Наиболее характерная особенность эстетического отношения ребёнка дошкольного возраста - непосредственность заинтересованного оценивающего «Я» от любой объективной ситуации; неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения; объединение впечатлений на основании общего эмоционального тона.

Эстетическому отношению дошкольника присущи особая зоркость и впечатлительность, отсутствие «иерархии» главного и второстепенного, стремление оживить и «очеловечить» (наделить душой) всё окружение. При этом эстетическое отношение (как и все прочие виды отношений) характеризуется ситуативной мобильностью, легко меняется контрастно под влиянием проходящего эмоционального состояния; тесно слито с поступком и реакцией (Мясищев В.М.). Специфика формирования эстетического отношения на этапе дошкольного детства определяется в первую очередь способами восприятия мира ребёнком (Бакушинский А.В.) и обуславливается особенностями его внутреннего мира такими, как:

- » повышенная эмоциональная отзывчивость;
- » синкретичность мировосприятия; «острота видения (Некрасова-Каратаева О.Л.);
- » глубина художественных впечатлений, обусловленная их первичностью и новизной (Ушинский К.Д.); » искренность, правдивость, содержательность, яркость, красочность воспринимаемых и создаваемых образов; » стремление

к экспериментированию при эстетическом освоении мира (Поддьяков Н.Н., Флерина Е.А.).

Становление эстетического отношения у дошкольников происходит на основе практического интереса в развивающей деятельности. Катарсический эффект реализуется в активном участии, а не созерцательном сопереживании. Основу эстетической активности при этом составляет «сложная деятельность чувствования», когда из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий «путём вторичного творческого синтеза» сам строит и создаёт эстетический объект.

Сегодня вопрос о детском художественном творчестве решается в смысле необычайной педагогической ценности. «Детское творчество научает ребёнка овладевать системой своих переживаний, побеждать и преодолевать их и учит психику восхождению» (Выготский Л.С.), следовательно, оказывает самое непосредственное влияние на развитие эстетического отношения. Основной побудитель эстетической активности - стремление ребёнка к деятельному познанию окружающего и его активному творческому отображению (Флерина Е.А.). Таким образом, *основу эстетического отношения дошкольника составляют «три кита» - эмоциональность, интерес, активность.*

Исследования последних лет показали, что формирование личности ребёнка, включающее становление собственного отношения (в т.ч. и эстетического) к предметному и социальному миру, а также к самому себе, начинается с первых месяцев жизни, и к началу раннего возраста завязывается тот «узелок» (Леонтьев А.Н.), в котором соединяются эти составляющие (Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Лисина М.И.).

Физиологическую основу способности к эстетическому освоению окружающего составляет зрительно-тактильно-кинестетическая связь вместе с оптико-вестибулярной установкой как ядро сенсорной организации человека (Ананьев Б.Г.). На ранних этапах детства подготовительную функцию развития способности к собственно эстетическому отношению

выполняет предметная деятельность. Далее эта способность формируется на основе фундаментальной человеческой способности к мышлению и речи, создавая условия для появления самой возможности эстетической интенции уже в дошкольном детстве (Карасев Л.В.).

В научной литературе более полно представлены особенности начального этапа становления эстетического сознания. Известно, что ребёнок рождается с функциональной асимметрией мозга и на протяжении всего дошкольного детства воспринимает действительность по преимуществу в образно-чувственном ключе с общей ориентацией на образно-наглядное освоение мира. В онтогенезе первой формой эстетического опыта выступает аттрактивное (привлекательное), формирующееся на основе удовольствия, имеющего физиологическую природу. Установлено, что элементарные эстетические реакции (на цвет, сияние и др.) связаны с повышением в мозгу содержания эндогенных эндорфинов - вырабатываемых мозгом веществ, похожих по своему составу и действию на морфий (Симонов П.В., Ершов П.М.). Эти элементарные эстетические реакции являются фундаментом развития эстетического отношения.

Эстетическое отношение складывается и существует на фоне обострённой эмоциональной чувствительности к воздействию света, цвета, звука, ритма - всего того, что ребёнок непосредственно воспринимает органами чувств и что делает его потенциально предрасположенным к выражению собственного эмоционально-оценочного отношения.

В трёхлетнем возрасте наблюдаются «первые ростки» качественно нового способа отношения к действительности ~ эстетического, предпосылками становления которого, помимо вышесказанного, выступают: способность к выработке «установки на воображение» (Натадзе Р.), осознание «невсамделишного характера» своих снов (Валлон А.), различение мечты и реальности.

К четырём годам ребёнок осваивает две пары мировоззренческо-эстетических категорий: «привлекательное-непривлекательное», «волшебное-доброе - волшебное-злое», в результате чего в его интеллектуально-эмоциональной сфере спонтанно формируется фонетический образ бинарной картины мира.

К пяти-шести годам наступает новая фаза эстетического развития, характеризующаяся большей степенью осознанности и устойчивости эстетических представлений, чувств, оценок, деяний. Формирующийся на этом этапе эстетический опыт оказывается наиболее прочным и обретает характер установки.

В старшем дошкольном возрасте происходит наиболее активное усвоение ребёнком сенсорного опыта, овладение выразительными средствами, изобразительными материалами, а также познание окружающего и формирование эстетической «картины мира», что подтверждается данными исследований педагогов и психологов. Огромные психофизиологические резервы этого периода детства обеспечивают интенсивность развития различного рода умственных, практических и художественных способностей. На протяжении всего дошкольного детства развитие высших человеческих функций обуславливается, прежде всего, состоянием эмоциональной сферы ребёнка (Витт Н.В., Запорожец А.В., Коше-лева А.Д.). Именно эмоции выступают в виде процессов, осуществляющих первичную форму регуляции поведения и деятельности ребёнка, его ориентировки в окружающем мире. Чрезвычайно важным моментом при этом является вопрос содержания, в связи с которым возникает эмоция, и то, как ребёнок действует с этим содержанием. Содержание, которое ребёнок осваивает, являясь чрезвычайно разнообразным и сложным,... входит в мир ребёнка эмоционально-окрашенным или с определёнными эмоционально-оценочными метками: опасно-неопасно, приятно-страшно и т.д.

Так, например, известно, что полное отсутствие эстетических эмоций приводит в дошкольном возрасте к депривации Я-образа (Волтivec С.В.).

В процессе усвоения социальных норм и требований на фоне эмоционального комфорта ребёнок приобретает систему ценностей и научается регулировать своё поведение (деятельность), а также строить свои отношения в соответствии с этими ценностями.

Общение с искусством даёт ребёнку положительно окрашенное эмоционально-ценностное содержание. К 5-7-летнему возрасту дошкольник при благоприятных условиях уже имеет элементарные представления об искусстве и его видах, может воспринимать и чувствовать прекрасное на оптимальном для его возраста уровне развития, способен к активному, самостоятельному творчеству на основе усвоенных средств художественного выражения развития продуктивного воображения.

Анализ особенностей эстетического развития ребёнка показывает, что на этапе дошкольного детства возможно и необходимо формирование эстетического отношения к окружающему миру и самому себе как части мироздания. Оптимальный путь для реализации этой цели - формирование эстетического отношения к искусству и посредством искусства, что позволяет уже на ранних этапах онтогенеза моделировать идеальный образ мира, идеальный образ «Я».

Выразительный образ как способ формирования эстетического отношения

Современная эстетико-педагогическая литература раскрывает точку зрения, согласно которой сущность художественного воспитания состоит в формировании у детей эстетического отношения посредством развития умения понимать и создавать художественные образы. Взаимодействие ребёнка с искусством рассматривается как смысловое общение с опорой на «язык» искусства. При этом художественный образ понимается как «знак» для передачи эстетической информации, специфический способ и форма отображения действительности в её конкретных проявлениях, форма оценочного выражения мыслей, чувств и отношений, а выразительность - как способность художественно реализовать свои отношения, мысли и чувства.

Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний. Эстетическое отношение может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительности явлений. Исходя из этого, основной задачей художественного воспитания дошкольников является научения оформлению мыслей и чувств в образах посредством конкретных материалов разных видов искусств.

Декоративно-прикладное искусство даёт ребёнку функциональные образы, близкие жизненному опыту, обладающее яркостью внешнего вида, простотой и выразительностью формы, доступностью исполнительской техники. Изобразительное, в свою очередь, обогащает зрительные впечатления и, в целом, эстетический опыт (эстетическую апперцепцию).

В отечественной дошкольной педагогике разработаны вопросы формирования выразительного образа в детском художественном творчестве. Исследования показали, что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать *художественный «язык»* разных видов искусства и при соответствующих условиях самостоятельно создавать выразительные образы. Образы детского творчества рассматриваются как художественные, если в них находят отражение *жизненные обобщения* при соответствующем эстетическом отношении. *Овладение техникой* понимается не только как основа возникновения образа, но и как средство достижения его выразительности. Определены *способности*, необходимые для создания художественного образа старшими дошкольниками: умение передавать обобщённую образность предметов, эмоционально и эстетически осмысливать, сочетать форму и содержание.

Выявлены условия развития данных способностей: самостоятельный выбор детьми художественно-выразительных средств (согласно замыслу); гармоничность цветового решения в соответствии с темой и эмоциональным

отношением к изображаемому; зависимость изобразительных материалов и техники исполнения от характера передаваемого образа.

В художественно-декоративной деятельности необходимо, чтобы дети овладели стилизованностью изображения, конструктивностью композиции, декоративностью колорита.

Проанализирован *стиль* детского художественного творчества, характеризующийся устойчивостью выразительных черт в передаче образа и «большой динамикой малого опыта».

Показана *«осмыслительная» роль речи* в художественном развитии детей: до тех пор, пока художественный образ не обозначен словом, он не осознаётся даже младшими школьниками (Люблинская А.А.).

Выделены *стадии* освоения художественного образа:

1. подготовительная, заключающаяся в активном «экспериментировании» и приобретении посредством его знаний о материалах, величинах, формах, пространственных расположениях и т.д.;
2. «возникновения образа», на которой ребёнок воспринимает и самостоятельно создаёт выразительные образы в разных видах художественной деятельности.

Раскрыты *средства и носители выразительности*, освоив которые, дети могут воспринимать и создавать выразительные образы, а именно: цвет, форма, композиция, ритм, симметрия, ассиметрия, динамика, пропорции и т.д.

Установлены *показатели качества* выразительного (художественного) образа:

- » нахождение адекватных изобразительно-выразительных средств,
- » индивидуальный почерк,
- » соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям,

А также сформулированы критерии выразительности образов:

- » эмоционально-личностное отношение

к изображаемому,

» техническая грамотность,

» изобразительная самостоятельность, » оригинальность решения обобщённой трактовки образа.

В ряде исследований проанализированы возможности декоративно-прикладного искусства в формировании выразительного образа. Установлено, что произведения народного и декоративно-прикладного искусства доступны для восприятия и художественного творчества детей по его мотивам благодаря уникальному динамическому синтезу художественного образа и средств выразительности.

Колористическая выразительность. Цвет занимает особое место в ряду выразительных средств и рано осваивается детьми. Формирование чувства цвета как одного из наиболее доступных выразительных средств в рисовании и декоративной деятельности наиболее полно изучено Мелик-Пашаевым А.А., обосновавшим способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одарённости, и Пантелеевой Л.В., разработавшей методику ознакомления детей 5-7 лет с художественными качествами и образной выразительностью цвета, а также колористическими основами дизайна.

Освоение цвета как средства выразительности имеет свою динамику: от одноцветности через многоцветность к строгим отношениям цветов и усвоению законов цветосочетаний. На каждом этапе дети осваивают конкретные предметные действия, в результате чего складываются определённые компоненты способности к цветоощущению: внешнее соединение отдельных цветов - развёрнутое перцептивное их соединение (выделение отношений) - целостное совмещение смыслообразующих цветовых отношений в образах воображения (содержательное обобщение цветов).

Уже в дошкольном возрасте соотношение цветов в детской продукции становится зрительно-ритмическим и распределяется по законам

орнаментального или декоративного построения. В изобразительной и декоративной деятельности детей цвет выступает как средство выразительности в старшем дошкольном возрасте (при соответствующих педагогических условиях). К семи годам дошкольники могут передавать своё эмоциональное состояние и отношение к изображаемому через цветовой образ.

В современных исследованиях цвет как ведущее средство выразительности художественной деятельности старших дошкольников активно используется для диагностики уровня развития эстетических чувств, представлений, отношений, а также для выявления сформированности социальных умений и навыков. Основанием для этого служат как объективные причины: в цветоведении разработаны критерии, позволяющие контролировать организацию цветových сочетаний (Оствальд, Манселл), так и субъективные факторы: дошкольник не может воспринять или создать соотношение цветов, пользуясь умозрительными критериями, - для этого требуется определённая сенсорная способность. Цветовое зрение относится и к высшему, и к примитивному отделам мозга (Беккер).

Различение цвета, его идентификация, обозначение и любая эстетическая реакция на него являются функциями коры головного мозга, следовательно, они в большей степени являются результатом развития и тренировки, чем инстинктивной и реактивной ответной реакцией.

Важным свойством цветов является их зависимость друг от друга. Хотя с физической точки зрения цветовой тон и яркость определяются длиной световой волны и освещённостью, объективного постоянства цвета при восприятии мы не наблюдаем. В зависимости оттого, какие у цвета непосредственные соседи, он может коренным образом меняться. Попытки систематического использования на практике такого эффекта предпринимались ещё в XVIII веке, когда считалось, что трех признаков - тона, яркости и насыщенности - достаточно для задания произвольности цвета, и следовательно, чтобы определить место конкретного цвета в

цветовой системе, достаточно иметь модель, построенную, исходя из этих и только этих трех признаков.

Для чего вообще нужны цвета? По-настоящему любопытным этот вопрос становится лишь в том случае, если мы не удовлетворимся ответом, что краски помогают осознавать и отождествлять объекты (что, впрочем, они и на самом деле делают) или что краски даны для большей радости жизни, которая создается возбуждением и гармонией. Если же мы, напротив, убеждены в том, что визуальные образы, будь то предметы искусства или что-то еще, служат для передачи когнитивных суждений об основных фактах, относящихся к человеческой деятельности, то вопрос, что же именно сообщают нам цвета, становится крайне актуальным.

Вопрос «Как мы видим цвет?» получает разные ответы в различных научных теориях.

На самом элементарном уровне различные цвета имеют в разных культурах свои определенные, строго зафиксированные смыслы. Историкам искусства хорошо известны стандартные цветовые коды в религиозных, светских или космологических представлениях, и даже сейчас, в современных условиях, вполне осмыслен вопрос, что значил для Винсента Ван Гога желтый цвет в 1889 году или какое значение имел голубой цвет для Пикассо в 1903 г.

Гете, один из самых тонких знатоков теории цвета, размышлял так: «Цвет сам по себе, независимо от других цветов, воздействует на нас, так сказать, патологически, уводя в область определенных ощущений. Временами цвета нас облагораживают, делая великодушными, временами заставляют опускаться до грубости и вульгарности, вызывают бурный поток устремлений или спокойное течение желаний».

Познание мира ребёнком начинается с восприятия цветных предметов и явлений. Все другие формы познания - запоминание, мышление, воображение - строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Освоение знаний и умений во всех этих областях требует постоянного внимания к внешним свойствам предметов. Полноценное

умственное развитие ребёнка в значительной мере зависит от его сенсорного развития. Исследования отечественных психологов показали, что большая часть трудностей, возникающих перед детьми в 1-м классе, связана с недостаточной точностью и гибкостью восприятия.

Важнейшее место в ряду способностей, обеспечивающих успехи музыканта, художника, архитектора, писателя, конструктора занимают сенсорные способности, позволяющие с особой глубиной, ясностью и точностью улавливать и передавать тончайшие нюансы формы, цвета, звучания и других внешних свойств предметов и явлений. А истоки сенсорных способностей лежат в общем, уровне сенсорного развития, достигаемом в ранние периоды детства.

В практике дошкольного воспитания ещё довольно часто встречается устаревшая тенденция знакомить детей раннего возраста с двумя-тремя цветами (и формами) и требовать запоминания и правильного употребления детьми их названий. Современные исследования говорят о том, что такое обучение мало способствует сенсорному развитию ребёнка, резко ограничивая круг получаемых им представлений о свойствах предметов. Более того, заучивание отдельных разновидностей свойств ведёт к тому, что дети перестают обращать внимание на другие их разновидности. В результате возникают своеобразные ошибки восприятия: если ребёнок знает, например, жёлтый цвет, но не знает оранжевого, то он ошибочно воспринимает оранжевый цвет как жёлтый.

Начиная с трехлетнего возраста основное место в сенсорном воспитании детей занимает ознакомление их с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования в разных видах деятельности.

Большое значение в сенсорном воспитании имеет формирование у детей представлений о сенсорных эталонах - общепринятых образцах внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности. Сенсорными эталонами в области восприятия цвета служат так называемые

хроматические («цветные») цвета спектра (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматические цвета - белый, серый, чёрный.

Хроматические цвета расположены в спектре в определённой последовательности: от красного к фиолетовому в зависимости от длины цветовой (электромагнитной) волны. Хроматические цвета делятся на две группы - тёплых тонов (от красного до жёлтого) и холодных (от зелёного до фиолетового). Каждый хроматический цвет или оттенок цветового тона имеет определённую светлоту и насыщенность. Светлота - это степень близости данного цвета (оттенка) к белому, а насыщенность - степень его чистоты, то есть примеси к данному цвету серого цвета той же светлоты.

При ознакомлении детей с оттенками цветовых тонов нецелесообразно рассматривать отдельно их светлоту и насыщенность. В окраске реальных предметов светлота и насыщенность изменяются обычно одновременно, создавая различную яркость цвета. В обиходе, когда обозначают оттенки цвета, указывают обычно на их светлоту (тёмно-зелёный, светло-жёлтый), имея в виду яркость. Поэтому вполне достаточно, если дети усвоят изменимость цветовых тонов по светлоте и соответствующие названия оттенков. Здесь следует иметь в виду, что некоторые светлотные оттенки имеют в быту особые названия (светло-красный называется розовым). Употребление детьми таких названий вполне допустимо (кроме неверного названия светло-синего цвета голубым), но дети при этом должны знать и правильное название. Это относится в ещё большей степени к названию оттенков по цветовому тону (т.е. занимающих промежуточное положение между соседними цветами спектра). Почти все они имеют в быту «опредмеченные» названия (лимонный, сиреневый и т.п.).

Однако недостаточно уметь точно воспринимать отдельные цвета и оттенки. В природе и произведениях искусства цвета находятся в сложных и разнообразных сочетаниях. Ребёнка нужно научить обследовать эти

сочетания, улавливать определённый ритм в расположении отдельных цветовых тонов, отличать сочетания тёплых тонов от сочетаний холодных.

Особо важным является вопрос о связи сенсорного воспитания, осуществляемого при помощи специально разработанной системы дидактических игр и упражнений (научная школа Л.А.Венгера), с сенсорным воспитанием, проводимым в разных видах детского художественного творчества (рисовании, лепке, аппликации, детском дизайне).

Композиционная выразительность. Композиция, ритм, а также связанные с ними темп и динамика являются побудителями и выразителями эстетического отношения в художественной деятельности детей дошкольного возраста. В исследованиях природы эстетических чувств и генезиса эстетического сознания высказано предположение о ритме как первооснове чувства красоты. Эти данные подтверждают выводы А.В. Бакушинского об особенностях и динамике чувства ритма в художественном творчестве детей, сделанные на *основе* анализа типических параллелизмов индивидуального и родового развития человека. В современных исследованиях по сенсорному воспитанию показаны возможности детей в освоении формы (Корзакова Е.И., Сохина В.П.), симметрии (Рогалева Е.С.), пропорций (Холмовская В.В.), длины (Лаврентьева Т.В.).

«Декоративный вкус» ребёнка очень рано побуждает к «украшательству» (Евкушинский А.В., Пантелеев Г.Н.). Первые узоры выполняются, как правило, в геометрическом стиле: орнамент имеет двигательно-зрительную основу построения и подчиняется простому ритму движения руки. По мере укрепления зрительного контроля над двигательно-осозательным ритмы усложняются - осуществляется переход к зрительно-двигательной фазе. В последующем усложнение форм и направлений орнаментизации обуславливается характером и уровнем развития зрительного восприятия: орнаментальные композиции перерастают в декоративные. Декоративным композициям детей старшего дошкольного возраста свойственны ритмическая упрощённость форм, тяготеющая к

симметрии и статике (Флерица Е.А.). В содержательном плане этот путь идёт от игр с декоративной мозаикой через декоративную аппликацию к декоративному рисованию и участию в декоративном оформлении предметной, среды.

Смысловая выразительность. Смысловая выразительность детских работ обуславливается прежде всего уровнем знаний детей об окружающем мире и пониманием специфики того или иного вида искусства, а также умением создавать образы по мотивам и в технике разных видов творчества.

Детям старшего дошкольного возраста доступно восприятие и создание обобщённых форм бытовых предметов (посуда, одежда), игрушек, природных объектов (животных и растений) и явлений (дождь, снегопад, радуга, дождливая погода), архитектурных сооружений, сказочных существ, героев мультфильмов и человека (себя самого, родителей, друзей и т.д.).

При умелом руководстве разными видами детской художественной деятельности (рисование, аппликация, лепка, художественный ручной труд) старшие дошкольники создают осмысленные выразительные образы и адекватными средствами передают в них своё отношение к окружающему миру.

Итак, дети дошкольного возраста при адекватном руководстве со стороны взрослых осваивают образный «язык» изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В 5-7-летнем возрасте они способны видеть материал и его физические свойства (плотность, фактуру, цвет), согласовывать форму и фактуру материала; подбирать цвет в соответствии с замыслом и общей гаммой колорита; использовать стилизованные народные мотивы в формопластике и декоре изделий.

В детских художественных работах эстетическая выразительность достигается при соблюдении следующих содержательных условий:

» обогащения и систематизации знаний об особенностях изобразительного, народного, декоративно-прикладного искусства и его выразительных средствах;

- » формирования представлений о путях достижения образно-эстетической выразительности и разнообразных изобразительно-выразительных средствах (линия, пятно, цвет, колорит, композиция, орнамент);
- » овладения детьми изобразительно-выразительными умениями, техникой исполнения, обобщёнными способами творческих действий в разных видах художественной деятельности;
- » обеспечения взаимосвязи изобразительно-выразительных и трудовых (ручных) умений (ручной умелости);
- » формирования потребности в достижении качественных результатов посредством использования адекватных средств выразительности и установки на перенос умений, приобретаемых в процессе обучения, в повседневную жизнь;
- » использования вариативных форм и методов обучения, направленных на освоение средств выразительности и посильное создание детьми оригинальных художественных образов.

Деятельностный подход к формированию эстетического отношения

Становление и формирование эстетического отношения в онтогенезе определяется параллельными процессами усвоения и создания культуры (Неменский Б.М., Новикова Л.И., Савенкова Л.Г., Юсов В.П.).

Культура, искусство, теория эстетического воспитания исследуются на современном этапе философского осмысления способа бытия в ключе всеобщей технологии человеческой деятельности. В психологии получил развитие деятельностный подход (Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Леонтьев А.К. и др.), согласно которому деятельность рассматривается как основа и условие развития психики ребёнка. Исходя из этого, можно утверждать, что эстетическое отношение формируется только в соответствующей деятельности - эстетической.

Согласно деятельностному подходу, эстетической деятельностью можно назвать специфически человеческую форму активного отношения к жизни, содержание которой составляет эстетическое познание и созидание на

основе освоения и развития наличных форм культуры. Художественная деятельность при этом выступает как наиболее специфическая область эстетической деятельности, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства.

Художественная деятельность - ведущий способ эстетического воспитания детей дошкольного возраста, основное средство художественного развития детей на ранних этапах онтогенеза, что обосновано в исследованиях эстетиков, педагогов, психологов. Следовательно, художественная деятельность выступает как содержательное основание эстетического отношения ребёнка, представляет собой систему специфических предметных действий, направленных на восприятие, познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Торшилова Е.М. обосновывает философскую точку зрения, согласно которой эстетическая деятельность понимается как духовно-практическая, эмоционально-рациональная деятельность человека, содержанием которой является формообразование, а целью - гармонизация себя, мира и своих отношений с миром. Торшилова Е.М. мыслит форму как универсальную категорию («форме вообще») и о формообразующей доминанте в процессе познавательной, продуктивной, рефлексивной и коммуникативной деятельности человека, а также о формообразующих аспектах как универсальной характеристике всех видов художественной деятельности.

При таком подходе целью эстетической деятельности является гармоническая диалектика очищения формы и одухотворения её: «...Чем чище и совершеннее форма, тем выше и абсолютнее её духовный смысл... Во многих областях художественной культуры и видах искусства сложилась идея Красоты как чистой формы, равной духу, осмысление которой связано с постепенным преодолением соблазна чувственности с её эмоциональной непосредственностью и простотой воздействия». Согласно взглядам Е.М. Торшиловой, форма в таком её понимании обладает качествами всеобщности

и гармоничности, что позволяет считать её наиболее чистым носителем эстетических значений. Такой факт подтверждён во многих кросскультурных исследованиях, когда дети и взрослые разных рас, национальностей и культурных регионов проявляли несомненное сходство эстетических предпочтений или эмоционально-эстетических реакций по отношению к эстетическим объектам разного конкретного содержания (к форме в широком смысле этого слова).

Эстетическое отношение наиболее успешно формируется тогда, когда ребёнок активно воссоздаёт художественные образы в своём воображении при восприятии произведений искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной самодеятельности. Без опыта создания культуры, без практической деятельности искусство не становится Учителем ребёнка, формируя лишь потребительское отношение (Мелик-Пашаев А.А., Йеменский Б.М.).

Художественная деятельность предполагает формирование опыта творческой деятельности - необходимого и наиболее важного компонента эмоционально-ценностного отношения к миру (Лернер Я.).

Так, например, яркие, сказочные образы декоративно-прикладного искусства побуждают эмоционального дошкольника воплощать чувства и мысли в собственных изделиях. Доступность обуславливается простотой и лаконичностью форм, чёткостью очертаний (конфигураций) и членений частей, локальностью и чистотой цвета, стилизованностью элементов. Между тем, прямое заимствование детьми орнаментального, цветового пластического строя народных образов наблюдается редко. Скульптуры из глины и пластилина, коллажи и мозаики из цветных тканей, бумаги, камешков и др., вызывая ассоциации с первоисточником - гончарными изделиями, глиняной игрушкой, узорным ткачеством, вышивкой, - в то же время являются вполне самостоятельными работами детей, обогащёнными восприятием произведений народного искусства.

Итак, на основе деятельностного подхода можно определить путь формирования эстетического отношения у детей старшего дошкольного возраста: от организации творческой художественной деятельности средствами разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства через включение эстетического опыта в более широкий эмоциональный и смысловой контекст к формированию эстетического отношения к окружающему миру.

В соответствии с этой стратегией основным методом художественного воспитания выступает метод пробуждения предельной самодеятельности детей, а основную педагогическую ценность являет не результат художественной деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие (Бакушинский А.В., Поддъяков Н.Н.). Следовательно, художественная деятельность понимается как условие, средство - основа формирования эстетического отношения к окружающему миру.

Проблема онтогенеза эстетического освоения действительности является чрезвычайно актуальной в плане формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. «Для своей настоящей реализации добро и истина должны стать творческим слоем в субъекте, преобразующею, а не отражающею только действительность... свет разума не может ограничиться лишь одним познанием, а должен сознанный смысл жизни художественной воплощать в новой, более ему соответствующей действительности... творить в красоте» (Соловьёв В.). Искусство выступает при этом единственной формой человеческой деятельности, способной открыть и очеловечить универсальный характер эстетической культуры и в конечном счёте - эстетического отношения. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру возможно и необходимо начинать на ранних этапах онтогенеза - ступени раннего и дошкольного детства.

Как показывают исследования Запорожца А.В., к концу первого года жизни произвольные движения, связанные с ручными операциями,

достигают у ребёнка относительно высокой степени развития и дифференциации и благодаря упрочению образовавшихся в раннем онтогенезе связей приобретают такую правильность и автоматичность функционирования, что напоминают в этом отношении врождённые, безусловно-рефлекторные акты.

Как отмечает Шемякин Ф.Н., уже на начальном этапе двигательные функции руки развиваются в единстве с её сенсорными функциями. По данным Кекчеева К.Х., на протяжении детства интенсивно развивается проприоцептивная чувствительность, играющая столь важную роль в регуляции движения. Вместе с тем развивается и тактильная чувствительность, позволяющая ребёнку всё более точно приурочивать моторные функции к предметным условиям действия. Наконец, и глаз, выступающий вначале в роли лишь инициатора движений, начинает затем принимать всё более деятельное участие в управлении ими по ходу действия. В результате работы всех этих афферентных систем, обслуживающих практическую деятельность, у ребёнка складываются образы осуществляемых движений, а также условий, в которых они должны быть выполнены.

Практика ручных операций вместе с практикой перемещения в пространстве приводит не только к образованию частных сенсорных комплексов, отражающих особенности отдельных моторных актов и специальных условий их осуществления, но и к формированию «сенсорных синтезов» (Бернштейн Н.А.) несравненно большей широты и степени обобщённости..., в основе которых лежат сложнейшие системы межанализаторных связей.

Развитие познавательных процессов -необходимое условие овладения ребёнком своими движениями. Овладение рукой как естественным орудием создаёт предпосылки для превращения её в орудие орудий, что даёт толчок к дальнейшему развитию мануальных движений. Изготовление и употребление орудий составляют специфическую особенность человека и являются

необходимой принадлежностью общественно-трудовой деятельности. Даже у высших животных мы можем наблюдать лишь аналоги, но не гомологи этого явления. Если животные лишь недифференцированно используют в инстинктивной деятельности естественные средства в том виде, в каком их даёт природа, то люди в общественно-трудовой деятельности специально создают орудия, а затем используют в соответствии с их назначением. Каждый отдельный человек в ходе индивидуального развития получает от предшествующих поколений не только ряд готовых орудий, но и сложившиеся способы их употребления, которыми он должен овладеть. Эти общественно сложившиеся способы употребления орудий, или, иначе говоря, орудийные операции, отличаются рядом специфических особенностей. Исследования Бернштейна Н.А. показали, что орудийные операции - это сложные динамические системы, в которых движение орудия в отношении *обрабатываемого материала* составляет ведущее звено, подчиняющее себе обслуживающие его движения руки.

Гальперин П.Я. установил функциональное различие средства и орудия: если первое является простым продолжением руки и применяется с помощью ручных операций, то последнее требует особых орудийных операций, при которых движения руки подчиняются логике движения орудия.

Поскольку человеческие орудия и способы их употребления имеют общественное происхождение, они представляются ребёнку как объекты усвоения, как то, чем он должен овладеть в процессе развития. Овладение орудийными операциями - длительный и сложный процесс.

Как показывает работа Туровской А.Е., овладение предметными манипуляциями создаёт у ребёнка необходимую основу для усвоения их словесных заменителей и придаёт последним более точное и определённое значение. В то же время вербализация, озвучивание манипуляций, способствует их дальнейшей дифференциации и позволяет впоследствии вызывать их второсигнально, что является уже признаком относительно высокого уровня произвольности.

Формы манипулирования предметами (выявленные Запорожцем А. В. и его учениками) ребёнок усваивает как путём подражания, так и в результате собственной практики.» Эти формы представляют собой дальнейшее развитие и дифференциацию ручных операций, что и подготавливает возможность овладения операциями орудийными. Формирование последних начинается тогда, когда ребёнок сталкивается в своей жизненной практике с настоящими орудиями, имеющими определённое общественно фиксированное назначение. К числу человеческих орудий следует отнести не только орудия производительного труда, но и более простые орудия домашнего обихода (например, ложку, вилку, нож и т.п.), имеющие определённое общепринятое устройство и служащие для определённых бытовых целей.

Исследование Гриневской Т.О. показало, что уровень овладения орудийными операциями зависит не только от возраста ребёнка, но и в первую очередь от накопленного им практического опыта.

Стадии (этапы) овладения орудийными операциями.

1. Этап предварительного овладения операцией. В результате показа и словесного объяснения у ребёнка создаётся представление о характере усваиваемой операции, его внимание привлекается к существенным условиям действия. При всём важном значении этого этапа здесь пока выясняется по преимуществу лишь внешняя картина усваиваемой операции. Что касается системы движений, необходимых для её выполнения, то она временно составляется из прежде усвоенных моторных компонентов, лишь приблизительно отвечающих новым требованиям. Только в ходе последующих практических упражнений движения ребёнка подвергнутся необходимой аналитико-синтетической обработке и будут приведены в соответствие с условиями задачи.

2. Этап практического овладения операцией. В процессе многократных упражнений ребёнок практически осваивает операцию (овладевает навыком). Происходит постепенная отработка моторной системы путём

оттормаживания лишних движений и фиксации правильных, адекватных. На первый взгляд, возможно парадоксальное увеличение количества проб и временных затрат, что объясняется тем, что несовершенные (однако хорошо знакомые приёмы работы) заменяются новыми, более совершенными, но менее освоенными, использование которых на первых порах снижает эффективность операции. К концу этапа ребёнок после ряда упражнений при первом приближении усваивает правильные приёмы работы. 3. Этап совершенствования усвоенной операции. Процесс усовершенствования усвоенной операции заключается, по-видимому, прежде всего в дальнейшем уточнении выработанных дифференцировок - как проприоцептивных, так и экстероцептивных. Вместе с количественными изменениями идёт и качественная перестройка процесса, которая называется автоматизацией действия. Здесь совершается переход от зрительной, а также второсигнальной регуляции движения, играющих ведущую роль на этапе первоначального овладения навыком, к регуляции кинестетической. Однако следует заметить, что в большинстве трудовых операций определённые моменты зрительного и второсигнального контроля сохраняют свою роль на любых стадиях автоматизации.

На ранних генетических стадиях нормального развития двигательных функций ведущую роль играет тактильно-кинестетическая афферентация, в дальнейшем возрастает роль афферентации зрительной, и, наконец, на более поздних ступенях развития непосредственные сигналы могут быть в какой-то мере замещаемы второсигнальными, словесными раздражителями (Запорожец А.В.).

Исследования Гиневской Т.О. свидетельствуют о том, что в зависимости от характера задачи не только повышается общий уровень активности ребёнка, но и перестраиваются его движения, что в совокупности и вызывает увеличение их эффективности. Задача с наглядно заданными условиями побуждает детей дошкольного возраста к действию и к

его активной подготовке в большей степени, чем задача с условиями, представленными в обобщённой словесной форме.

Но какое бы важное значение не имели формы репрезентации условий задачи и особенности информации, которую ребёнок в данных условиях получает, характеристика задачи этим ещё не исчерпывается. Наряду с формой репрезентации важное значение имеет предметное содержание задачи, а также структурные взаимоотношения между основными её составляющими (целью, средствами и другими условиями деятельности).

Что касается предметного содержания задачи, то, как показало исследование Эльконина Д.Б., эффективность движений, совершаемых ребёнком, тем выше, чем более содержательна стоящая перед ним задача, чем богаче её смысловая характеристика.

Особенности задачи, в частности её структура, влияют не только на количественные показатели обучения, но и на качественную характеристику формирующегося навыка. Для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным, требуется, по-видимому, сместить цели деятельности ребёнка с её предметных результатов на способы их достижения. Поставленная таким образом задача (цель) определяет как процесс моторного обучения, так и особенности складывающихся двигательных навыков и умений.

Для примера приведём разработанную нами систему занятий по формированию художественного образа в лепке «аппликации детей раннего и младшего дошкольного возраста».

Манипулирование (спонтанное экспериментирование).

Ребёнок осваивает художественные материалы и самостоятельно делает «открытия»: бумага лёгкая, плоская, она мнётся, рвётся, скручивается, её можно смять в комочек и бросить, в воде она намокает; глина (пластилин, тесто) не похожа на бумагу, она как «комочек»(объемна), но её тоже можно изменить: оторвать, отщипнуть, открутить от целого куска небольшой кусочек, который легко изменяется в результате тех или иных действий. Для этого его нужно смять или расплющить, или скатать, или вытянуть, или

сделать что-нибудь ещё. Можно прижать его к другому кусочку, и он не упадёт, будет держаться, он легко размазывается на бумаге или дощечке. На нём можно что-нибудь нацарапать или нарисовать, а потом загладить, и процарапанный рисунок исчезнет. Если же нарисовать на бумаге, «следы» остаются, их не удаётся удалить, как на глиняной пластине. Таким образом, ребёнок исследует не только свойства художественных материалов, но и сферу возможностей своего воздействия на материал (спектр пробуемых действий расширяется). В экспериментировании ребёнок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью их познания и освоения.

Ассоциации. В какой-то момент при манипулировании с художественными материалами у ребёнка возникают ассоциации: «Похоже на змею», «Ой, как будто телефон!», «Посмотрите, у меня лодка получилась», «Как плюшка» и т. д. Взрослый «наталкивает» ребёнка на эту идею - поиск связи образов с картинками из окружающего мира («Что это у тебя получилось?») или «На что это похоже?») и тем самым ускоряет переход с доизобразительной ступени на изобразительную.

Переход к изображению. Отпечатки (следы) на снегу и песке дают ребёнку первое наглядное представление о том, что некоторые вещества и материалы могут сохранить образ как определённую информацию. Дети изучают, сравнивают различные отпечатки, стараются определить источник («Кто оставил этот след?»). «Следы» различных предметов стимулируют поисковый Интерес. Какой след оставит вилка, если её вдавить в пластилин плашмя? Если воткнуть вилку зубчиками? А если процарапать вилкой брусок пластилина или комок глины? Отпечатки разных предметов - пуговиц, монет, колпачков, карандашей, крышек - вызывают желание угадывать и загадывать загадки для других: «Что это такое?», «На что похоже?», «Чем ещё можно

оставить такой «след»?» Обрывки и комки мятой бумаги - также повод для поиска образов.

Изображение в лепке: создание образов, овладение техникой. Общее для всех детей - принципиально важное достижение - появление образа. Образное начало - специфика любого вида художественной деятельности, в том числе лепки и аппликации.

Понятие о целом и части. Способность к анализу и умение видеть целое и части является своего рода толчком для перехода ребёнка от ассоциаций и первых опытов с пластическими материалами (бумагой, глиной, тестом, пластилином) на изобразительный этап. Ребёнок отделяет от большого куска глины или пластилина маленькие кусочки - отщипывает, отрывает, откручивает, отрезает стеклой; от листка бумаги отрывает или отрезает кусочки неопределённой формы, полоски. Затем пытается соединить их между собой или прикрепить к большому куску - прижимает, вдавливают, намазывает, приклеивает(способ крепления зависит от материала). Благодаря этим нехитрым пластическим действиям формируется важнейшее интеллектуальное понятие о строении вещества, его одновременной цельности и дискретности. Путём проб и ошибок ребёнок делает важнейшие открытия. Он понимает, что целый кусок пластилина (или глины), лист бумаги можно разделить на разное количество частей и опять соединить в целое. Каждый раз форма целого изменяется при сохранении общего количества материала. При этом часть всегда меньше целого. Ребёнок делает вывод, что целое и его части не являются неизменным, застывшим, постоянным. В каждом случае разъединения и соединения как само целое, так и возможные его части обретают новую форму.

Представление о том, что разные формы создаются разными способами, разными движениями рук.

Это представление формируется постепенно как своего рода основа освоения техники. Желательно время от времени создавать проблемные ситуации, чтобы активизировать поисковую деятельность ребёнка.

Например, можно показать помидор и длинный огурец (или другую пару различных по форме предметов) и предложить их вылепить (вырезать). Или же попросить задумать и вылепить (вырезать) два разных изображения, чтобы можно было угадать, кто есть кто и что есть что (жук и гусеница, яблоко и банан). Такие задания закрепляют стихийно формулирующееся у детей представление о том, что разные образы создаются разными способами. В дальнейшем на основе этого ребёнок приходит к своеобразной системе эмпирических, часто интуитивно выявленных представлений о том, что и как можно вылепить и вырезать (или создать в технике обрывной аппликации).

Детское художественное творчество и эстетическое отношение.

Изучение проблем творчества - одно из центральных направлений научных исследований психологов, педагогов, социологов в нашей стране и за рубежом.

Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что формирование детского творчества играет важнейшую роль в становлении полноценной личности, развитие способностей ребёнка, его потребностей и мотивов поведения. Процесс детского развития, обусловленный воспитанием и условиями жизни, характеризуется своей собственной логикой, побуждается внутренними противоречиями и их разрешением.

Такая постановка проблемы детского развития делает чрезвычайно актуальной задачу изучения тех педагогических условий, которые благоприятствуют превращению деятельности ребёнка, первоначально складывающейся под влиянием взрослого, в подлинно детскую самодеятельность, являющуюся ярким проявлением творчества детей (Запорожец А.В.).

По мысли Парамоновой Л.А., каждая система обучения дошкольников, направленная на формирование творчества, должна с необходимостью предполагать развитие у детей мышления (особенно образного) и воображения, а также овладения детьми произвольностью и свободой

поведения (выбор деятельности, средств её выполнения, темы, определение собственной задачи и способов её решения).

По мысли Поддьякова Н.Н., основой творческой активности дошкольников является *особая* структура знаний и умственных действий, которая обеспечивает многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний со знаниями, имеющимися в прошлом опыте ребёнка. Это ведёт к существенным, последовательно усложняющимся перестройкам как тех, так и других знаний, к получению новых.

Так, исследования Поддьякова Н.Н. свидетельствуют о том, что усвоение детьми системы знаний, отражающей тот или иной объект в различных, нередко противоречивых аспектах, обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления, возможность получения новых знаний и способов умственной деятельности.

Поддьяков Н.Н. доказал, что усложнение и развитие психической деятельности заключается в возникновении иерархических структур действий, которые характеризуются достаточно сложными формами соподчинения основной и вспомогательной целей. Данный процесс чётко выражен уже у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим Поддьяков Н.Н. выделил в качестве одной из основных способностей ребёнка, лежащей в основе как умственного, так и других линий *развития*, способность к построению (осознанному или интуитивному) всё более сложных иерархических структур собственной внешней деятельности, а затем и внутренней, психической. Эту способность Поддьяков предлагает рассматривать как одну из форм проявления более общей фундаментальной способности саморегуляции.

Формирование эстетического отношения, с одной стороны,- на ранних этапах генезиса эстетического сознания, с другой - в практике создания декоративно-прикладного искусства народным художником, с третьей - на начальных этапах онтогенеза эстетического как эмоционально-ценностного феномена, - имеет сходные особенности и закономерности. Для каждого из

названных параллелизмов свойственно зарождение эстетического из синкретичного мышления через преодоление синкретизма (посредством дифференциации утилитарного и эстетического) в процессе эмоционального, активного взаимодействия с окружающим миром в поисках личностного смысла и самоутверждение (становление и развитие «Я- концепции творца»). Тожественны пути становления эстетической интенции: стадия практических эмоций - стадия эстетической рефлексии - стадия эстетического чувства (отношения) - моделирование эстетической картины мира, а также появление личностной, эмоционально-ценностной позиции. В связи с этим открываются перспективы для изучения проблем эстетического воспитания и развития на сопоставлении генезиса и онтогенеза, родового и индивидуального в становлении феномена эстетического.

Изобразительное и декоративно-прикладное искусство как «колыбель» и «генофонд» культуры сохраняет и в доступной художественно-образной интерпретации передаёт эмоционально-ценностный (этический и эстетический) опыт предыдущих поколений, в связи с чем имеет уникальные возможности для формирования эстетического отношения у детей дошкольного возраста.

Продуктивные виды детской деятельности и развитие творческих способностей дошкольников

В детской психологии установлено, что изобразительная деятельность в своём спонтанном, стихийном развитии претерпевает определённую метаморфозу: ребёнок в рисовании переходит от целостных и диффузных графических образов, выступающих как знаки сходных групп предметов, к дифференцированным изображениям конкретных вещей (Мухина В.С.).

И это не случайно, поскольку в искусстве целое всегда является самоценным и суверенным образованием.

Способность создавать такое осмысленное гармоническое целое, схватывать его до анализа «частей» активно формируется средствами художественной деятельности - в процессе творения и освоения продуктов

художественно-эстетической культуры (Ильенков Э.В.). Отметим, что к настоящему времени

Полуяновым Ю.А. на основе многолетних научных исследований разработан экспериментальный курс изобразительного искусства для учащихся младших классов, в основу которого положено развитие у них способности видеть целое раньше частей (Полуянов Ю.А.). Этот курс, созданный в традициях теории развивающего обучения (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.) ставит своей целью формирование у детей единого общего способа художественной деятельности -композиции. Усвоение этого способа как раз и предполагает интенсивное развитие названной способности. Вместе с тем при её формировании у детей дошкольного возраста возникает известная трудность.

Изобразительная, как и любая другая продуктивная деятельность, уже по определению направлена на получение конкретного продукта с вполне определёнными свойствами. В этом продукте (в частности, в рисунке) должны «опредмечиваться» более или менее стабильные и отчётливые представления ребёнка. Однако целостность образов, которые порождает детское сознание в этом возрасте, зачастую отличается неопределённостью, подвижностью, текучестью (Поддъяков Н.Н.). Она пребывает в непрерывном становлении. В связи с этим возникает вопрос: возможно ли воплощение формирующегося целостного образа в рисунке, пластилиновой или бумажной фигурке? К тому же принятые на практике критерии оценки продуктов изобразительной деятельности, по большей части, являются не эстетическими, а прагматическими. В них получают своё отражение в первую очередь утилитарно-исполнительские, операционно-технические стороны этой деятельности. Подвижная целостность образа, энергию которого впитал в себя тот или иной «творческий продукт» ребёнка, остаётся чем-то неуловимым, неосязаемым (Кудрявцев В.Т.).

Уже хрестоматийным стало положение о том, что специфически детские, по выражению Запорожца А.В., виды деятельности (игра, различные

виды продуктивной деятельности) максимального благоприятствуют развитию воображения и других творческих способностей детей.

Торшилова Е.М., закономерно выдвигает понятие об эстетических способностях как общих, а не специальных, например, художественных. К общим эстетическим способностям (по словарю «Эстетика», - М.: Политиздат, 1988. - С. 75) относятся: «эстетическое созерцание, образное мышление, продуктивное воображение, игра воображения и рассудка, соучастие, остроумие, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и т.д.» (следует заметить, что данный перечень заявлен как примерный и незавершённый).

Согласно позиции Торшиловой Е.М., к эстетическим способностям относятся некоторые особенности общего мышления и восприятия, в состав которых входят: воображение, творчество, образность, эмпатия.

В качестве основной эстетической способности человека (ребёнка) Е.М. Торшилова выдвигает чувство формы: «Это интегральная когнитивно-эмоциональная способность, являющаяся аспектом освоения человеком мира в процессе познания, творчества, поведения и общения. В таком смысле это универсальная способность человека, а диагностика её индивидуальной развитости предполагает изучение степени полноты индивидуального проявления чувства формы, типа его структуры, устойчивости связи его компонентов и сравнительного развития по отношению к возрастной норме». Согласно концепции Кудрявцева В.Т., центральным моментом работы на всех возрастных этапах здесь становится развитие у детей умения выделять и при помощи особых средств оформлять, воплощать в предметном материале целостно-образующие (смыслообразующие) свойства создаваемых продуктов. Этим предваряется решение конкретных изобразительных задач. Развивая эту общую идею, Кудрявцев В.Т. руководствуется рядом концептуальных положений, выделил критерии:

1. Критерием «творческой» целостного образа служит наличие осмысленной связи его элементов. Сам же смысл этой связи должен являться для ребёнка предметом творческого поиска.
2. Построенное в плане воображения «целое» не должно «подавлять», «засвечивать» собственные «части». Необходимо, чтобы каждая из них могла бы непременно выполнять функцию носителя целостнообразующего (смыслообразующего) свойства. Поэтому подпрограмма предусматривает развёртывание детского экспериментирования (Поддъяков Н.Н.) с различными смысловыми контекстами, «точками» и «углами» зрения, позволяющими по-разному воссоздавать целостность изображаемого.
3. Эстетические критерии оценки продуктов изобразительной деятельности ребёнка совпадают с операциональными («прагматическими»). Это потребовало пересмотра самих операциональных критериев, максимального их «приближения» к эстетическим, что полностью отвечает объективным законам изобразительного искусства. Как эстетические, так и операциональные критерии, отображают формы и уровни становления целостного образа в предметном материале.
4. Приобщая дошкольников к миру изобразительного искусства, необходимо не просто акцентировать их внимание на каких-либо произвольно выделенных особенностях художественных произведений. В ходе такого приобщения педагогу следует систематически - в доступной и ненавязчивой форме - ориентировать детей на целостно - образующие характеристики созерцаемых продуктов (картин, скульптур, предметов прикладного искусства и др.), пытаясь совместно с детьми осмысливать эти характеристики. Здесь может быть создано поле для своеобразного экспериментирования с образами.

Как показывает далее, Кудрявцев В.Т., приоритет развития воображения в дошкольном образовании обусловлен и возрастной спецификой. Воображение является центральным психологическим преобразованием дошкольного детства, приобретающим статус базовой духовной и душевной

способности как растущего, так и зрелого человека. Оно позволяет ребёнку творчески преобразовывать внешний, окружающий и свой собственный телесно-психический мир на основе их единого, целостного образа, осмысленно ориентируясь при этом на позиции других людей.

Почему же именно средства эстетического воспитания обеспечивают наиболее адекватную психолого-педагогическую поддержку продуктивных видов деятельности ребёнка, и, наоборот, - через эти виды деятельности лежит оптимальный путь к достижению целей эстетического воспитания? Образная сфера психики - производная воображения. Поэтому с психологической точки зрения человеческое созерцание выступает как «порождающее» восприятие (Миракян А.И.), а с психофизической (фиксирующей его собственно сенсорную составляющую) - уже на уровне элементарной чувствительности носит субъектный характер (исследования Бардиной Р.И.) Художественное восприятие и творчество - путь (канал) наиболее тесного (интимного) соприкосновения разных сфер личности.

Художник выделяет вещь из ряда других вещей, из обыденного круговорота явлений и событий, «приподнимает» её над чертой повседневности. Он «переносит вещь из ограниченного, телесного, преходящего в сферу символического, доводит её до идеального выражения жизни. Кудрявцев В.Т. размышляет о том, что и предпосылки, и развитые формы эстетической культуры ребёнка складываются в процессе становления детского воображения. Этот процесс приобретает содержательно обогащённую основу в рамках продуктивных видов деятельности. В свою очередь, педагогический ресурс самих этих видов деятельности в плане развития воображения возрастает по мере их ориентации на исторически сложившиеся ценности художественно-эстетической культуры.

Педагоги, в свою очередь, рассматривают креативность как одну из базисных характеристик личности ребёнка-дошкольника («Базисная программа развития ребёнка-дошкольника «Истоки»).

К семи годам ребёнок способен к созданию нового рисунка, конструкции, образа, фантазии, движения и т.д., которые отличаются оригинальностью, вариативностью, гибкостью, подвижностью. Семилетнего ребёнка характеризует активная деятельностная позиция, готовность к спонтанным решениям, любопытство, способность к формулировке вопросов и речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация достижений. Процесс создания продукта носит творческий поисковый характер, ребёнок ищет разные способы решения одной и той же задачи.

Концепция содержания эстетических способностей разработана в Лаборатории прогнозирования эстетического развития Института художественного образования РАО под руководством Торшиловой Е.М. и апробирована в диагностическом исследовании более 2000 детей в возрасте от 2 до 10 лет. На основе диагностически выявленной возрастной динамики эстетических способностей детей 3-7 лет сложилась система развивающих воздействий, которая традиционно осуществляется как по вертикали (с усложнением от группы к группе), так и концентрически (по горизонтали): детям всех возрастов предлагаются задания по развитию всех основных аспектов способностей. Методическая схема включает в качестве основных педагогических целей не расширение знаний о мире (что является сопутствующим фактором и средством, а не целью развития), а усложнение форм контакта ребёнка с миром: от наивных до культурных. Отсюда педагогической целью воспитания в каждой возрастной группе является развитие всё более комплексных эстетических способностей восприятия и поведения.

Торшилова Е.М. предлагает следующую схему последовательного усложнения и интеграции эстетических способностей:

«активизация интереса и внимания ребёнка к возможно более разнообразным формам чувственного контакта с миром, включение разных органов чувств как основы чувства формы;

«развитие способности к образному восприятию на основе объединения зрительной и слуховой, осязательной и зрительной информации (способность к синестезии);

«развитие способности к одушевлению воспринимаемого, к «вчувствованию» в него (способность к эмпатии);

«присвоение элементарных знаний об эстетической организации формы и развитие собственных способностей к организации формы (чувство ритма, рифмы, структуры, цветовой гаммы, развитие эстетических представлений, знаний и творческих способностей);

«расширение и усложнение знаний и способностей к восприятию эстетической и художественной формы (способность к схватыванию стиля, «чувство стиля»);

» на этой основе - развитие общего чувства меры, способности к гармонии самоорганизации, поведения, восприятия и творчества.

Развитие сенсорно-чувственной сферы. Ключевым показателем сформированное у ребёнка специфически человеческого видения мира является не само по себе умение ориентироваться (пусть даже - гибко и избирательно) на сенсорный эталон. Таковым можно считать способность к созданию художественного изображения как материализованного способа воображения и мышления формой, цветом, перспективой и т.п. или к его осмысленному восприятию. Эта способность также опирается на определенные сенсорно-перцептивные «эталоны», но уже другого, необыденного типа. Согласно многолетним исследованиям Венгера Л.А. и его сотрудников, ознакомление детей с эталонами формы в рамках воспитания сенсорной культуры отличается от изучения этих фигур в процессе формирования элементарных математических представлений. Усвоение эталонов формы предполагает знакомство с квадратом, прямоугольником, кругом, овалом, треугольником. При этом имеется в виду умение узнавать соответствующую форму, называть её и действовать с нею, а не производить её анализ (количество и величину углов, сторон и пр.).

Венгер Л.А. отмечал, что особо важным является вопрос о связи сенсорного воспитания, осуществляемого при помощи системы дидактических заданий, с сенсорным воспитанием, проводимым при обучении продуктивным видам деятельности (рисование, лепка и пр.).

Продуктивные виды деятельности начинают складываться на третьем году жизни ребёнка, но обучение в этом возрасте ещё не занимает значительного места. Поэтому для детей раннего и младшего дошкольного возраста ещё не имеет смысла разграничивать продуктивную деятельность и дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию. Особо важное значение имеет вопрос о целесообразности использования при обучении детей в качестве эталонов плоскостных и объёмных геометрических фигур. Плоскостные фигуры являются более обобщёнными по сравнению с объёмными. Они отображают наиболее существенную для восприятия сторону формы предмета - его контур - и могут быть использованы в качестве образцов при восприятии формы и объёмных и плоскостных предметов. Это даёт основание использовать в процессе сенсорного воспитания в качестве эталонов формы именно плоскостные фигуры. Введение же наряду с ними объёмных фигур (шара, куба) может вызвать лишь дополнительные трудности. (Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б.)

Данные выводы и рекомендации, вне всякого сомнения, верны и целесообразны. Однако следует заметить, что новый, а именно интегрированный, подход к организации художественной деятельности детей дошкольного возраста позволяет избежать отмеченных трудностей.

Изучаемая нами взаимосвязь содержания занятий по аппликации и лепке предполагает упорядочение представлений детей о плоскостных и объёмных формах в их единстве и взаимообусловленности. Причём это упорядочение происходит самым естественным для ребёнка образом - в художественной деятельности, в процессе спонтанного или целенаправленного экспериментирования с формой, а также при решении творческих задач по созданию выразительных образов.

Суть обозначенной взаимосвязи проявляется следующим образом: аппликация «на деле» знакомит ребёнка с плоскостными формами, а лепка являет эти же формы в их объёмном воплощении. Так, например, если в аппликации образ цыплёнка создаётся на основе двух кругов (туловище, голова) и двух-трёх треугольников (клюв, лапки), то в лепке этот же цыплёнок предстаёт вылепленным из двух шаров и двух-трёх конусов. Более того, при планировании и организации художественной деятельности часто бывает оправданной иная последовательность: не от плоскости к объёму, а, наоборот, от объёма к плоскости, т.е. не от фигур к формам, а от объёмных форм к плоскостным фигурам.

С точки зрения Кудрявцева В.Т., перспективной представляется разработка эстетических инструментов культурного оформления эмоционального опыта, которые обеспечивают развитие воображения, а через это - эмоциональное развитие ребёнка.

Влияние изобразительной деятельности на развитие творческих способностей детей считается общепризнанным и является традиционным предметом психолого-педагогического анализа. В целом ряде исследований и методических разработок (Доронова Т.Н., Казакова Т.Г., Комарова Т.С., Савенков А.И., Савенкова Л.А., Лабунская Г.В., Сакулина Н.А., Флерина Е.А., Халезова Н.Б., Юсов Б.П., Якобсон С.Г.) показаны различные аспекты творчески развивающего потенциала рисования, лепки, аппликации и других видов художественной деятельности на разных этапах дошкольного детства.

Условия их формирования отражены в ряде дошкольных образовательных программ как общего (например, «Радуга», «Детство», «Истоки», «Из детства в отрочество», «Преемственность», «Примерная программа...»), так и специального профиля («Гармония», «Красота - радость - творчество», «Природа и художник» и др.).

Кудрявцев В.Т. ставит перед педагогами - исследователями и практиками - актуальные вопросы: «Можно ли считать те или иные творческие способности ребёнка собственным продуктом развития

изобразительной деятельности? Или же они складываются вне и помимо этой деятельности и лишь получают в ней активную форму проявления, обеспечивая её построение и развёртывание? По отношению к развитию каких именно характеристик творчества изобразительная деятельность имеет непреходящее значение? Или, напротив, её *развивающие* функции могут быть безболезненно «делегированы» какому-либо другому виду деятельности? Как она соотносится с игрой - ведущей деятельностью дошкольника, средствами которой также культивируются его творческие возможности и достижения? В чём состоит, да и существует ли вообще специфика критериев творческого развития в *изобразительной* деятельности?»

Кудрявцев В.Т. высказывает следующие идеи для размышлений. » Ребенок выступает как субъект экспериментирования. Любое субъектное, надситуативное, инициативное действие носит ярко выраженный экспериментальный характер. В раннем и дошкольном детстве принципиальное значение для развития деятельности имеет эвристический потенциал практического экспериментирования (Запорожец А.В., Поддьяков Н.Н., Парамонова Л.А., Флёрина Е.А.).

В процессе экспериментирования ребёнок переносит и включает обыденные, очевидные свойства знакомых предметов в контекст новых ситуаций, а также раскрывает для себя возможные метаморфозы данных свойств, которые в этом контексте утрачивают свою очевидность. Искомое может быть заново найдено (первооткрыто) в границах уже иного - «смыслового поля» (Эльконин Д.б.). Таким образом, в ходе эксперимента предметная задача преобразуется в смысловую (Кудрявцев В.Т.).

В процессе развёртывания экспериментальной деятельности дошкольник способен *ориентироваться не* только на внешне-эмпирические свойства предметов, но и на их образно представленные существенные характеристики.

Детское мировидение глобально, ему присущ своего рода «космологизм» (Ж. Пиаже, Г. Мэттьюза), свойственны «наивные» вопросы и

размышления относительно природы таких универсальных *явлений*, как жизнь, космос, *истина, добро*, красота. Эти вопросы и размышления, хотя и носят косвенный характер (они формулируются не на понятийном научном языке, а на языке образов, эмоциональной интуиции, «неясных знаний», по терминологии Поддьякова Н.Н.), всё же затрагивают вечные темы и вопросы, которые столетиями занимают коллективный разум человечества.

В *сознании* ребёнка выстраивается образно-смысловая картина мира как проблемного целого, которая служит специфическим средством его интеграции в человеческую культуру. Психическое развитие ребёнка в организованных формах культуросообразного (развивающего) образования и спонтанных субкультурных формах совершаются не параллельно, а взаимосвязанно (Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В.).

Необыденный мир детских игр, сказок, фантазий (Кудрявцев В.Т.) - естественное переживание чудесности, элементарное чувство *новизны*. Это мир, который предстоит открыть и освоить как нечто чудесное. •

Тем самым намечается вектор движения от педагогики повседневности к педагогике развития, педагогике личностного роста, с которым связывается стратегическая линия модернизации отечественного дошкольного образования. Именно развивающее (лично развивающее) образование способно быть развивающимся, т.е. подлинно современным - не только отвечающим динамичным реалиям нынешней социокультурной жизни, но и открытым в ближайшую и более отдалённую перспективу духовного роста человеческого сообщества.

Но развивающее образование - это не просто педагогическая система, а особый образ жизни. Это - форма личностного бытия (события) детей и взрослых. Эффект проблематизации обыденного опыта усиливается благодаря развивающему потенциалу образов-перевертышей как средства развития инверсионного мышления. Инверсия (на уровне воображения) является одним из условий построения реалистической картины мира. Это - форма обобщения нормативного знания, которая способствует его гибкому

применению в уникальных и неповторимых ситуациях, делает его знание открытым к развитию (Кудрявцев В.Т.).

Личность - это субъект творения новых форм культуры (Ильенков Э.В., Давыдов В.В.), т.е. общего и значимого для других людей, в которых он идеально представлен (Петровский В.А.), и одновременно - субъект самоизменения, саморазвития, самосозидания.

Креативный потенциал - атрибут личности (Брушлинский А.В., Кудрявцев В.Т.). Именно воображение определяет то «единство аффекта и интеллекта» (Выготский Л.С.), которое в известной степени конституирует целостность личности и проявляется уже в «умных эмоциях» (Запорожец А.В.) ребёнка-дошкольника (Кудрявцев В.Т., Кравцова Е.Е.).

Полихудожественный подход к эстетическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста

Современные представления о мире все более усложняются, что дает нам основание, опираясь на исследования Бахтина М., говорить о «полифоничности» современной культуры.

Отдельные виды художественного творчества не существуют сегодня изолированно друг от друга, что выражается не только в появлении новых синтетических жанров искусства, но и интегративности художественного мышления, в расширении художественной сферы. Совершенствуются приемы, технологии, способы извлечения звука, цвета, расширяются границы художественной сферы, но само искусство не меняет своей сущности, что является важнейшей его особенностью как феномена культуры.

Единое представление о целом, единое знание, общее осознание этой целостности, которое можно понять через комплекс методов, объединенных в систему, определенную последовательность и связь друг с другом - все это, по мнению Кедрова Б.М., связано с интеграцией. На его взгляд, существует три типа переходов науки: «цементизация» - наведение мостов между соседними науками; «фундаментизация» - процесс связывания наук, распространения метода одних наук на изучение объекта других и

«стерженлизация» - проникновение более общих, абстрактных материальных наук в частные естественные науки. Итак, интеграция - это и восстановление, восполнение целого, объединение в целое каких-либо частей, элементов; и процесс, ведущий к такому состоянию, например, в науке интеграция употребляется в процессе сближения и связи наук наряду с процессом их дифференциации.

Кандинский В.В. полагал, что каждый вид искусства сравнивает свои элементы с элементами другого. При сопоставлении средств различнейших видов искусств... одно искусство должно учиться у другого тому, как пользоваться своими средствами. Живопись почти всецело зависит от форм, заимствованных у природы. Ее сегодняшняя задача, по Кандинскому, состоит в исследовании и познании своих собственных сил и средств – что давно уже делает музыка. Художник считал, что творцы искусства приходят к объединению сил различных видов искусства, и из этого объединения со временем и возникнет искусство, которое уже теперь можно предчувствовать -«подлинное монументальное искусство». И все это приводит, по мнению Кандинского, к некому созданию духовной пирамиды, которая «дорастет до небес»:

«Так, углубление в себя ограничивает один вид искусства от другого, но так же сравнение вновь соединяет их во внутреннем стремлении».

Философ Флоренский П. рассматривал развитие каждого искусства в жизни людей как путь от частного искусства к духовным ценностям, которые гораздо шире рамок отдельного искусства. Синтез искусств рассматривается им как точка «омега». «Не к искусствам, а к Искусству, вглубь до самого средоточия Искусства, как первоединой деятельности стремится наше время (Флоренский П.).

Понятие интеграции созвучно определению синестезии, синкретизму. Синкретизм присутствует в крестьянских народных обрядах и искусстве. «Синкретизм - (от греч. «соединение») нерасчлененность характеризующая неразвитое состояние какого-либо явления» (Философский

энциклопедический словарь. - 2-е изд. - М: Сов. Энциклопедия, 1989. - С. 583). С конца XIX века синкретизм художественной деятельности определялся в антропологии и этнографии как нерасторжимое единство всех искусств в художественном *действии* древних и мало развитых народов и как определенный уровень развития художественной культуры.

Синкретизм как нерасчлененность, характеризующая неразвитое состояние явления, например, искусства «детства» человечества, означал, прежде всего, то, что музыка, танец, пение, поэзия не были отделены друг от друга в то далекое время. Так же нерасчленены и психические функции на ранних стадиях *развития* ребенка, следовательно, синтез искусств жизненно необходим для полноценного *развития детей*. О синкретизме детского искусства рассуждал Арнхейм Р.

Природа художественного изображения наиболее ясно и просто «иллюстрируется» рисунками маленьких детей, поэтому необходимо детально анализировать процесс *развития и совершенствования* творческой деятельности. Арнхейм усматривает поразительное сходство между художественной работой ребенка и творчеством взрослых людей, находящихся на начальной *стадии* художественного развития (так называемое «примитивное искусство»). Подобное сравнение не популярно сегодня из-за стиля современного мышления, в соответствии с которым считается более научно обсуждать различие, чем сходство. (Арнхейм Р.).

Явление интеграции (в переводе с латинского - восстановление, восполнение) рассматривается в современной науке как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. В Институте художественного образования Российской академии образования под руководством Юсова Б.П. и Савенковой Л.Г. разработан комплект интегрированных программ, направленных на многостороннее развитие художественно-образного мышления *детей*, выявлены критерии уровня художественной развитости, педагогические условия интегрированного освоения искусства.

Определены следующие принципы интегрированного подхода.

1. В основе лежит понятие полихудожественного развития. Все искусства выступают как явления жизни *в целом*. Каждый ребенок может успешно продвигаться в каждом из видов художественной деятельности и творчества.
2. Искусство взаимодействует даже в том случае, если учитель об этом не знает или не хочет с этим считаться. Цвет, звук, пространство, движение, форма тесно связаны, взаимозаменяемы. Они являются разным выражением тех же духовных явлений и качеств мира. В интегрированном подходе важно учитывать внутренние, образные, духовные связи искусств - на уровне творческого процесса. Это нужно отличать от привычных межпредметных связей или взаимного иллюстрирования одного искусства примерами другого - по их сюжету и содержанию.
3. Интегрированный подход предполагает учет географических, исторических, культурогенных факторов сознания произведений искусства в едином потоке культуры. Искусства развивались неравномерно, причем у некоторых народов в определенные исторические периоды некоторые искусства либо преобладали, либо просто отсутствовали.
4. Учет региональных, национально-исторических художественных традиций, связанных с местностью, материальными объектами, духовной устремленностью народа. Связи региональной и мировой художественных культур.
5. Связи искусства с науками в едином поле творческих проявлений человечества там, где они питаются достижениями друг друга, нередко совмещаясь в одном лице.

Первостепенное значение имеет опора на детское художественное творчество, творческое раскрытие детской личности в разнообразных формах и видах художественной деятельности, в отличие от прежних программ, основанных на обучении элементам профессионального искусства.

Савенкова Л.Г., продолжая исследования Юсова Б.П., разработала и апробировала в широкой практике нетрадиционный подход к преподаванию

искусства в детском образовательном учреждении с позиций предметно-пространственного, полихудожественного направления (опираясь на теорию Юсова Б.П.), Категория «пространство» рассматривается с позиций эстетики как факт существования любого искусства («каждое искусство есть средство организации пространства» - Флоренский П.) и отождествляется с понятием среды.

Этот подход, по мысли Савенковой Л.Г., является универсальным в освоении любого искусства в детском учреждении, поскольку именно среда обеспечивает реализацию основного педагогического условия - интегрированного подхода к освоению искусства. Среда интегрирует многообразие предметного, природного мира и искусства (Раппопорт А.) и позволяет развивать у детей «поле пространственного воображения»: широту, объем воображаемых представлений, фантазию, которые, с позиций теории «полихудожественного развития» Юсова Б.П., являются неперенным условием развития творческого потенциала ребенка. Слово «пространство» в этом случае рассматривается как возможность пространствовать по искусству, то есть прожить пространственный образ искусства (освоить, изучить и осознать его с разных позиций); пространствовать по свету, по музею, ближайшему окружению и природе, по культуре региона и мира. Выделяемый подход к освоению искусства детьми рассматривается с позиций «экологии культуры», сохранения культуры, сохранения истории культуры, общечеловеческих, художественных и эстетических ценностей, поскольку для человека «важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» (Лихачев Д.С.).

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на

конкретную деятельность, без подкрепления любого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого ребёнку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей «аленький ребёнок легко перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием. Поэтому любой вид творческой работы детей целесообразно подкреплять другими видами художественной деятельности (словом, жестом, игровой ситуацией, игрой-драматизацией и пр.).

Традиционные виды детской художественной деятельности - рисование, лепка, аппликация и другие - в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи творческого развития ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязана к стандарту (стереотипу) в поиске замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Дети дошкольного возраста часто самостоятельно интегрируют виды изобразительной деятельности. Особенно ярко это проявляется в деятельности экспериментирования с художественными материалами (бумагой, глиной), инструментами (карандашами, кисточками, стеками) и в процессе освоения способов создания образа и средств художественной выразительности. Так дошкольники разных возрастов с увлечением рассматривают и обследуют натуру, предложенную для рисования или лепки, изучают «на глаз» и тактильно (ощупывая руками) художественные материалы, формы поверхности; осваивают самыми разными приёмами особенности красок, бумаги, карандаша, пастели, восковых мелков, ткани, листьев и других природных материалов.

Взаимодействие различных видов изобразительных искусств и художественной деятельности детей в едином образовательном пространстве ДОО открывает новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве. В условиях интеграции изобразительная деятельность выступает как социально-педагогическое явление, которое, с одной стороны, формирует творческую личность каждого ребенка, обеспечивает развитие его самосознания, обеспечивает возможности самореализации и, с другой стороны, обеспечивает формирование положительно устойчивых взаимодействий ребенка в сотворчестве со сверстниками и взрослыми.

Стержневым основанием каждого блока выступает художественный образ, который дети воспринимают в процессе знакомства с произведениями искусства (подлинниками) и творчески создают в разных видах художественной деятельности.

В интегрированном творческом процессе дети создают эмоционально-выразительные образы, самостоятельно выбирая вид деятельности, адекватные материалы и способы. В дизайн-деятельности (Пантелеев Г.Н.) у дошкольников возникает потребность общения с результатами собственного творчества (костюмы, декорации, игровые атрибуты, элементы интерьера и пр.). Между изобразительным искусством и продуктивной деятельностью детей устанавливаются интегративные взаимосвязи разных видов и уровней (в т.ч. интегративные формы изопространственных характеристик детского дизайна).

Некоторые новые направления программ «Истоки» и «Примерной программы воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста», связанные с художественным творчеством: «Изобразительное искусство и детский дизайн», «Дети в музее изобразительного искусства» - актуализируют интеграционные процессы в ДОО; повышают эффективность комплексирования видов изобразительного искусства и художественной деятельности детей.

В эстетическом развитии детей центральной является способность ребенка к восприятию художественного произведения и самостоятельному созданию нового *образа* (в рисунке, лепке, аппликации, конструкции, сочинительстве), который отличается оригинальностью, вариативностью, гибкостью, подвижностью. Эти показатели относятся как к конечному продукту, так и к характеру процесса деятельности. Интегрированный подход позволяет:

- » оптимизировать художественное воспитание в ДОУ;
- » улучшить качественные характеристики образов, создаваемых детьми; » повысить креативность, инициативность, самостоятельность и ответственность каждого ребенка (базисные характеристики личности).

В ходе экспериментального исследования, проведенного сотрудниками лаборатории эстетического развития дошкольников Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца под руководством Тарасовой К.В., получило подтверждение положение научной гипотезы, согласно которому на каждой возрастной ступени дошкольного детства интегрирующей основой детской изобразительной деятельности выступает ведущая художественная способность:

- » в *3-4 года* - способность к цветовому восприятию и активное освоение цвета как основного средства художественной выразительности;

« в *4-5 лет* - способность к восприятию формы как основному художественно-выразительному средству и к самостоятельному формообразованию;

- » в *5-лет* - способность к восприятию композиции и освоению композиции как средства художественной выразительности.

В ходе эксперимента была разработана модель интегрированного культуросообразного образовательного пространства в ДОУ на основе целесообразного комплексирования разных видов изобразительных искусств и художественной деятельности детей разных возрастных групп. (В настоящее время модель уточняется и описывается.)

На основе модели культуросообразного образовательного пространства разработана и апробирована вариативная программа «Интеграция видов изобразительного искусства и художественной деятельности в детском саду как путь становления основ художественной культуры» для детей младшей, средней и старшей групп ГОУ (авторы Казакова Т.Г., Лыкова И.А., Пантелеева Л.В., Пантелеев Г.Н.).

Разработаны и апробированы различные варианты интеграции занятий художественно-эстетического цикла. Назовём некоторые из них, наиболее распространенные и удобные для проведения в условиях типового дошкольного учреждения:

- а) занятия по рисованию, аппликации и лепке проводятся на основе одной темы (одного образа) последовательно друг за другом, что позволяет углубить и систематизировать художественный опыт ребёнка за довольно короткий промежуток времени;
- б) одно занятие объединяет два (реже три) вида изобразительного искусства;
- в) на одном занятии дети знакомятся с произведением одного вида искусства и аналогичную тему раскрывают в технике другого (или других) видов искусства.

Исходя из: интеграции изобразительных видов художественной деятельности детей (путь становления культуры и художественного развития каждого образного образа - интегрально по содержанию), решающую роль мы отдаем эстетической специфике, диалога, российской культуре.

Содержательной основой современного детского сада, соответствующей требованиям современного педагогического мышления и национальному устройству России, может быть культуросообразное образовательное пространство. Исходя из этого, острота проблемы интеграции изобразительных искусств и разных видов художественной деятельности детей в ГОУ рассматривается как путь становления основ художественной культуры и художественно-творческого развития каждого ребенка. Культуросообразное образовательное пространство - интегральное

по своей форме и гуманное по содержанию - призвано сыграть решающую роль в возникновении системы эстетического воспитания, отвечающей специфике межкультурной интеграции, диалога, этнического своеобразия в российском культурном контексте.

Искусство книжной графики в эстетическом воспитании детей

Художественная детская книга - искусство особого рода. Его создают люди необычного склада, которые счастливо соединяют в себе высокий профессионализм и по-детски незамутнённый взгляд на мир, гражданскую ответственность воспитателя нравственности, художественный вкус и умение в зрелые годы сохранить в своей душе впечатления детства. Иллюстрирование книг для детей и юношества - это особенно ответственная задача, потому что, в конечном счете, разглядывание картинок в книжках является первой большой школой видения.

Эстетическое воспитание детей раннего и младшего возраста зачастую начинается именно с иллюстрированной книги. Не случайно в последние десятилетия детская книга с иллюстрациями во всех странах мира стала объектом пристального внимания учёных - педагогов и психологов, искусствоведов, педагогов-практиков, книговедов, критиков, коллекционеров... Интерес этот не случаен. Современное общество глубоко заинтересовано в художественно-эстетическом воспитании подрастающего поколения. Поэтому в среде литераторов и художников, издателей и полиграфистов сложился вполне определённый взгляд на иллюстрированную книгу для детей как на своеобразный художественный комплекс, пусть миниатюрный, но насыщенный большим идейно-образным содержанием и пластическим напряжением. По наблюдению книговедов, вплоть до середины XX столетия художники-иллюстраторы были более склонны обосновывать свой вклад в детскую литературу исключительно педагогическими соображениями. В настоящее время, хотя они и продолжают высказывать педагогические идеи, но большее значение придают не познавательному, а эстетическому воздействию искусства иллюстрации на детей.

В самом деле, искусство книжки-картинки предполагает восприятие и постижение её как целостного единства, и реакция ребёнка на неё в значительной мере есть - в полном смысле слова - настоящий художественный опыт. Книжка-картинка - это не столько повествование, которое читают, это предмет искусства, который «переживают».

Следует заметить, что сегодня детская художественная книга как один из самых массовых и мобильных источников познавательной информации, легко преодолевающий границы государств и политических систем, оказалась не только традиционным предметом национального воспитания и культурного обмена, но и заняла видное место на международных художественных выставках в качестве объективного показателя культурного потенциала государств.

Богатые возможности для обмена культурным опытом созданы сегодня благодаря деятельности Международного совета по книгам для детей, Международного исследовательского общества детской литературы, Международного института детской, юношеской и народной литературы, БИБ (Биеннале иллюстраций в Братиславе), Международных выставок искусства книги в Лейпциге, Болонье, Франкфурте. Обзор некоторых тем, освещаемых в научных докладах на теоретических симпозиумах БИБ, убеждает во всё возрастающей значимости высокохудожественной книги: «Влияние иллюстрации на эмоциональное восприятие детей», «Иллюстрация в детской книге как специфическая видовая категория пластических искусств», «Эстетические и внеэстетические аспекты иллюстрации».

Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» комплексно направлена на практическое воплощение новых идей и подходов, связанных с интеграцией разных видов изобразительных искусств и художественной деятельности детей разных возрастных групп ГОУ на основе амплификации содержания художественно-эстетической деятельности детей, придания, ей развивающего и творческого характера.

В основу программы положены многолетние экспериментальные исследования автора, направленные на изучение проблем художественно-эстетического воспитания детей раннего и дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности как на специальных занятиях (по лепке, аппликации, рисованию, художественному труду, конструированию из природного материала), так и в самостоятельной художественной деятельности и в условиях семейного воспитания.