

Н. А. Лапкина

Прогулки с книгой: как включать науку в образовательные программы и программы раннего развития детей

Аннотация: в статье впервые дается описание разрабатываемой автором методики, направленной на формирование естественной толерантности и механизмов межкультурной адаптации посредством коммуникативного творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Новаторство разработки заключается использовании научной литературы по культуре и искусству непосредственно в работе с детьми. Автор репрезентирует свои практические наработки и теоретические исследования в данном направлении. Их апробация произведена в рамках проекта Творческие мастерские межкультурной адаптации «Аура», а также на одноименном мастер-классе, проведенном 18 октября 2012 г. в рамках Дней Российского института культурологии во Всероссийской библиотеке иностранной литературы имени М. И. Рудомино.

Ключевые слова: культурология, межкультурная адаптация, толерантность, самоидентификация, антропология детства, коммуникация, межкультурный диалог, коммуникативное творчество, этническая толерантность, научная литература.

На протяжении последней трети XX в. и в особенности первого десятилетия XXI в. мы наблюдаем все более ускоряющиеся темпы модернизации жизни. Существенным модернизационным трансформациям подвергаются абсолютно все сферы, стремительно меняются культурные, социальные, экономические системы, что приводит к предельному обострению и актуализации вопросов, связанных с категориями «Мы – Они», «Свой Чужой». Одним из наиболее значимых разочарований начала XXI в. стала идея мультикультурализма, о крахе и несостоятельности которой начинают говорить политические европейские элиты. Наиболее сложной и трудно регулируемой остается проблема выстраивания межэтнических отношений¹ и налаживания межкультурного диалога, поскольку нетерпимость, «национализм в западном понимании не является ни исключительно достоянием древних, ни героическим самопожертвованием во имя страны. Это феномен, более характерный для современности, нежели для древнего мира»².

В настоящее время интенсивно ведется работа по созданию методик и тренингов межкультурной толерантности среди молодежи, проводятся исследования проявления толерантных/интолерантных установок у подростков как наиболее активной части сообщества. На фоне значительных общего числа исследований в этой области определенная лакуна остается в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: с данной возрастной категорией достаточно сложно взаимодействовать в рамках традиционной методологии, малоэффективны коллективные тренинги и беседы, сайты в сети Интернет или книги. Наиболее эффективный ка-

нал для создания поля межкультурного диалога — непосредственное общение в паре родитель-ребенок. Но далеко не каждый родитель задумывается над тем, что уже в столь раннем возрасте стоит начинать культивировать в ребенке толерантность и создавать благоприятную и привлекательную этническую и поликультурную картину мира. Стоит отметить, что «сама по себе проблематика толерантности отнюдь не абстракта, а глубоко пронизывает нашу повседневность. С отношением к “Другому” мы постоянно соприкасаемся, фиксируя не только различные формы девиации или поведение тех или иных маргинальных групп, но и просто сталкиваясь с другой точкой зрения, другим мнением, которое отличается от наших собственных»³.

Согласно некоторым исследованиям, «дети до 7 лет не усваивают установок своих родителей и часто бывают более предубеждены, чем их родители»⁴, поэтому убеждение, что ребенок в этом возрасте полностью копирует модель поведения своих родителей, не всегда правомерно. Воспитывая в ребенке толерантность, родитель и сам должен многому научиться. Личного примера становится недостаточно. Одним из наиболее результативных методов построения общения с детьми дошкольного и младшего школьного возраста является творчество в любом его проявлении: живопись, музыка, литература, — все, что ребенок пропускает через себя и свои руки.

Разработка нами методики, направленной на формирование толерантной личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, началась в рамках проекта Творческие мастерские межкультурной адаптации «Аура». Первый крупный выезд проекта с целью сбора

¹ Толерантность в межкультурном диалоге. М. 2005, с. 5.

² Смит Э. Д. Национализм и модернизм: Критический обзор современных теорий наций и национализма. М., 2004, с. 11.

³ Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. М., 2011, с. 301.

⁴ Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М., 2004, с. 80.

материала и апробации наработок состоялся в июле–августе 2012 г. на Мальту, где детям и родителям было предложено освоение навыков интеллектуального путешествия, когда родитель знакомит ребенка с чужим регионом, с культурой и традициями, показывает разнообразие мира, расширяя границы мировоззрения и демонстрируя идею мультикультурности в действии. Освоиться и включиться в другой культурный контекст детям помогало творчество, но в данном случае творчество, в основе своей имеющее не просто интенцию родителя или ребенка, не просто ощущения от окружающего, а научную литературу по культуре и искусству.

В рамках принятого деления на литературу для детей и для взрослых научные исследования как правило исключают из поля зрения первых. Научная литература отстранена от активной образовательной роли. Дети редко могут взять в руки такого рода книгу: современная массовая культура предоставляет им яркие картинки, даже в ущерб содержанию, а научная же литература в основном является инструментом для педагога или полем дискуссий ученых.

Для разработки методики, направленной на формирование толерантной личности, в качестве основы было привлечено несколько научных изданий по культуре и искусству. Три книги вышли в серии «Сокровищница мировой культуры «Сокровищница мировой культуры»⁵: *Разлогов К. Э. Мировое кино: история искусства экрана* (М., 2011); *Акопян К. З., Ильичева Н. И., Чершинцева М. А. Мировая музыкальная культура* (М., 2012); *Юренева Т. Ю. Музеи мира: история и коллекции, шедевры и раритеты* (М., 2011). Две книги были несерийными: *Ершова Г., Беляев Д. Взбивая пену шоколада. Какао в Древней Америке* (М.: Этерна, 2012); *Рылёва А. Н., Балдина О. Д. Два взгляда на наивное искусство* (науч. ред. Е. А. Воронцова; СПб.: «Дмитрий Буланин», 2011).

Прорабатывались/читались эти книги посредством занятий коммуникативным творчеством. В качестве одной из основ разработки методики стали принципы тренингов этнической толерантности, разработанные ведущими специалистами Института этнологии и антропологии РАН, кафедры социальной психологии МГУ имени М. В. Ломоносова и кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета⁶, такие как: расширение ранга эмоций, переживаемых детьми; расширение ранга безопасных эмоций в отношении к людям из различных этнических групп и культур и др. Особое значение имело расширение представлений детей об эмоциях внутри дихотомии позитивные – негативные, обучение «культурно различным

способам жизни и ... возможности идентифицироваться со счастьем и радостью людей из других культур»⁷. В практических апробациях присутствовала ориентация на социальную компетенцию детей, т. е. на «способность личности бесконфликтно взаимодействовать в среде»⁸.

В ходе работы было объединено нескольких форматов: прогулки, посещение музеев, знакомство с архитектурой средневековых городов Мдина, Лаваллетта и Виктория; беседы об истории, искусстве, архитектуре, музеях и картинах; посещение национальных праздников Феста; проработка увиденного и услышанного в творческих занятиях по живописи и мультипликационной анимации. Каждый из указанных этапов сопровождался работой с книгой.

Педагоги и родители осознанно ставили перед собой задачу не давить на ребенка и его выбор в момент творчества, дать ему простор. Они старались спровоцировать, заинтересовать и через интерес способствовать раскрытию им собственного потенциала и собственных способностей. В ходе занятий не ставились жесткие задания, детям не объясняли КАК НАДО, а преимущественно показывали полотна художников различных художественных направлений. Первым этапом была «работа с книгой». Детям давали ту или иную взрослую книгу с прекрасным иллюстративным материалом. Они листали ее, рассматривали картинки, задавали вопросы — и педагог рассказывал о направлении, полотне, технике, упоминал об интересных фактах из жизни художника. Книгу никогда не читали целиком, как обычно это делают взрослые. Преимущественно это была именно беседа, основанная на вопросах детей в отношении увиденного.

Следующим этапом была резкая смена деятельности, т. е. полное переключение внимания и активности ребенка (например, можно было пойти обедать или плавать на море). Таким образом формировались своеобразный незаконченный гештальт, неудовлетворенность, голод в отношении недополученной информации. Во время этого этапа (в момент смены деятельности, переключения) дети отвлекались от темы, по которой шла беседа, но могли и обсуждать ее между собой или рассказывать родителям о том или ином художнике.

Третьим этапом были сами занятия творчеством, преимущественно пленэры или стационарные уроки живописи. Пленэры для детей этой возрастной группы являются наиболее эффективными, так как у ребенка есть возможность сесть и в непринужденной, на первый взгляд необычной обстановке рисовать: в зале музея, на ступенях храма, около мегалитических памятников, на тротуаре улицы и пр. Сам формат пленэра раскрепощает ребенка, дает ему более легкое восприятие окружающего, и именно здесь наиболее активно начинает «работать» материал, полученный

⁵ Серия — совместный научно-образовательный проект Российского института культурологии и издательства «Эксмо». Автор-составитель серии К. Э. Разлогов, титульный редактор — Е. А. Воронцова.

⁶ См.: *Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников*. М., 2004.

⁷ Там же, с. 81.

⁸ *Дементьева И. Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели*. М., 2004, с. 20.

во время первого этапа. Ребенок, вернувшись к мыслям о художниках и их работах, созерцание которых было прервано, черпает в них вдохновение, в результате становясь более уверенным в своих силах, перестает допустить ошибку или «нарисовать некрасиво», перестает опасаться того, что у него что-то не получится. В момент творчества «Чужое» становится более близким и понятным, привлекательным, интересным, притягивающим внимание. Эти важные моменты, а именно позитивные эмоции ребенка по отношению к другой культуре, взрослому стоит зафиксировать.

Согласно проведенным полевым исследованиям, наибольший эффект на восприятие и самоутверждение ребенка оказывали такие художественные стили, как наив и импрессионизм, в то время как полотна эпохи Возрождения часто останавливали его желание рисовать или творить, ибо возникало осознание разрыва между мастерством классических живописцев и собственными возможностями (значительную помощь в самоутверждении оказала книга О.Д. Балдиной и А. Н. Рылевой «Два взгляда на наивное искусство»). Работы наивных художников и импрессионистов давали детям дошкольного и младшего школьного возраста наибольшее чувство уверенности в себе и желание творить на равных, не испытывая гнет «великих шедевров классической эпохи»; они действовали как отправная точка на пути самораскрытия способностей ребенка, что крайне важно на раннем этапе становления его гармоничной личности.

Нашей задачей было дать ребенку понять: искусство может быть разным, и одна из его ценностей заключается в том, что художник имеет возможность самовыражения посредством тех способностей, которыми обладает. Педагоги и родители не доминировали в подходе к творчеству, вели с ребенком диалог, причем диалог получался как бы трехсторонним: художник – педагог/родитель – ребенок. И ребенок в данной ситуации выступал не как пассивный слушатель или объект, а как активный участник, субъект процесса. Функция педагога/родителя состояла в том, чтобы заинтересовать ребенка, грамотно выставить те маркеры, якоря, которые зацепят внимание его и спровоцируют на раскрытие в творчестве.

Погружаясь в другую культуру, изучая новую местность, традиции, архитектуру, обычаи, важно ощутить «другое» даже тактильно, прочувствовать, вжиться, задыхаться одним воздухом. По этой причине в механизмах межкультурной адаптации для детей так важен момент выхода за рамки своей культуры и погружение в культуру Другого. Приезжая на новое место, ребенок открывает для себя еще одну грань мира; в наших руках сделать эти открытия максимально интересными и полезными, а главное — комфортными для ребенка. Во время таких погружений-выездов формируется позитивная этническая картина мира, происходит пропускание «чужой» культуры через себя посредством творчества; ребенок не

только лучше понимает ее, но и принимает такой, какова она есть, а это в свою очередь становится основой толерантного восприятия окружающего. Приятие другого, умение увидеть в чужом привлекательное способствует развитию гармоничного толерантного мировоззрения. Длительные выезды детей дошкольного и младшего школьного возраста, естественно, происходят вместе с обоими родителями или с одним из родителей. Взрослые не оставляют своего ребенка на пребывание в рамках программы, они активно взаимодействуют с ним.

В рамках выезда на Мальту основные прогулки совершались по средневековым городам и небольшим населенным пунктам. Конечно, во время таких пеших прогулок и взрослый может устать, не говоря о детях. И тут желанным отдыхом, перерывом в прогулке, способом посидеть, перекусить и подумать об увиденном становились пленэры — чрезвычайно удобная форма переключения внимания. Раз за разом дети начинали воспринимать пленэры не как занятие, а как приятный отдых и возможность проговорить то, что понравилось больше всего, зафиксировать это и зарисовать. В результате таких пленэров менялся характер самих прогулок, дети становились более внимательны к мелочам, к нюансам в той же архитектуре; запоминали лучше, чтоб потом это нарисовать; чаще останавливались и рассматривали ковку ограды или каменный декоративный элемент здания, национальное блюдо или необычный элемент костюма. Нахождение интересных деталей превращалось в занимательную игру, и те же мальтийские дома служили для этого лучшим объектом: на Мальте почти нет традиции нумеровать здания, там практически каждый дом имеет свое имя, а рядом с именем — небольшой барельеф или фонарик. На эти детали, ручки на тяжелых дверях, статуи на углу дома, гербы над входом дети начинали обращать внимания.

Наиболее востребованной в формате прогулок-пленэров оказалась книга Т. Ю. Юрениной «Музеи мира», заинтересовавшая не только взрослых, но и детей. Книгу читали вслух педагоги и родители, все вместе обсуждали, давая смотреть детям, так что цветные иллюстрации и наклейки пришлись очень кстати. Детей привлекла хорошо изданная красочная книга, а информативное и глубокое содержание давало темы для бесед и размышлений. Благодаря этой книге дети проявили большой интерес к музеям и архитектуре. Важным был и момент неоднородной по возрасту группы, когда младшие могли смотреть на старших и копировать их поведение.

Особо остановимся на роли педагога и родителя в формате пленэра. Они не задавали жестко конкретную тему, но формулировали пожелания; существовали определенные рамки, в которых происходило свободное творчество, а в них уже можно было творить: то, что тебе именно тут больше всего нравится; храм, где мы сидим; самый необычный предмет в поле зрения. Взрослый выступает не в роли учителя, который как бы стоит сверху

и контролирует процесс, исправляет и говорит, как правильно. Он ведет диалог на равных: садится сам и рисует с детьми; может помочь советом или развитием некой мысли в беседе; может играть с теми, кто младше, при этом постоянно отслеживая потребности тех, кто рисует.

Нет регулировки по организации рабочего пространства: ребенок садится там и так, как ему удобно в данный конкретный момент. Все это также ведет к восприятию занятий в гармоничном и естественном ключе, нет ощущения навязчивости и обязательств. Ребенок просто достаточно грамотно помещается взрослыми в ситуации, где ему комфортно и свободно, где он может и главное хочет самовыразиться, не боясь наличия неких канонов и правил. В нашей жизни и так много правил и обязательств, так что пусть искусство и творчество остаются для ребенка его личным пространством, где нет «нельзя», «неправильно», «не так». Зато вместо НАДО есть «давай попробуем». При такой модели творческих условий ребенок учится и сам терпимо относиться к самовыражению других.

Ощущение личной свободы и творчества, реализуемого в другой культурной среде, закладывает в ребенке положительный образ культуры Другого. Раскрываясь посредством творчества, новое пространство как бы «одомашнивается», становится более понятным и привлекательным. Установка на позитивное эмоциональное восприятие чужой культуры закрепляется в

процессе коммуникативного творчества, запускает механизмы формирования гармоничной толерантности, не навязанной правилами и нормами, толерантности естественной, когда человек уважает другие культуры просто потому, что они есть. В разрабатываемой нами методике толерантность является не магистральной линией, о которой говорят детям; она не навязывается и даже не демонстрируется как необходимость в открытом формате. Готовность ребенка к толерантному восприятию окружающего произрастает из его творческого развития и творческого освоения пространства иной культуры. «Кризис идентичности является результатом постепенного разрушения представлений, лежащих в основе самоидентификации личности»⁹. Именно эта форма идентификационного кризиса личности во многом ведет к обостренному отношению к образу Другого, к усилению нетерпимости в обществе. Формирование же самоидентичности может способствовать формированию ценностного и уважительного отношения как к своей, так и к «другой» культуре. Творчество, основанное на контекстной проработке научной литературы по гуманитарным наукам, оказывается эффективным механизмом самоидентификации личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Наша исследовательская и практическая работа по созданию и совершенствованию методики продолжается.

Список литературы:

1. Дементьева И.Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели. М., 2004. 232 с.
2. Евгеньева Т. В. Культурно-психологические основания образа «другого» в современной России// «Чужие» здесь не ходят. Радикальная ксенофобия и политический экстремизм в социокультурном пространстве современной России. М., 2004. С. 39–58.
3. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг энтической толерантности для школьников: Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., 2004. 358 с.
4. Смит Энтони Д. Национализм и модернизм: Критический обзор современных теорий наций и национализма. М., 2004. 464 с.
5. Толерантность в межкультурном диалоге. М. 2005. 372 с.
6. Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. М., 2011. 608 с.

References (transliteration):

1. Dement'eva I.F. Sotsializatsiya detey v sem'e: teorii, faktory, modeli. M., 2004. 232 s.
2. Evgen'eva T.V. Kul'turno-psikhologicheskie osnovaniya obraza «drugogo» v sovremennoy Rossii// «Chuzhie» zdes' ne khodyat. Radikal'naya ksenofobiya i politicheskiy ekstremizm v sotsiokul'turnom prostranstve sovremennoy Rossii. M., 2004. ss. 39–58.
3. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G. Trenig enticheskoy tolerantnosti dlya shkol'nikov. Uchebnoe posobie dlya studentov psikhologicheskikh spetsial'noste. M., 2004. 358 s.
4. Smit Entoni D. Natsionalizm i modernizm: Kriticheskiy obzor sovremennykh teoriy natsiy i natsionalizma. M., 2004. 464s.
5. Tolerantnost' v mezhkul'turnom dialoge M. 2005. 372 s.
6. Tolerantnost' kak faktor protivodeystviya ksenofobii: upravlenie riskami ksenofobii v obshchestve riska. M., 2011. 608 s.

⁹ Евгеньева Т. В. Культурно-психологические основания образа «другого» в современной России// «Чужие» здесь не ходят. Радикальная ксенофобия и политический экстремизм в социокультурном пространстве современной России. М., 2004, с. 39.