

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015

Н. Н. Телышева

## АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СИНКРЕТИЗМ В ИСТОРИИ ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Автор статьи считает, что проблемы, которые возникают перед учителем искусства в педагогической практике, обусловлены разделением содержания и функциональности предмета, отсутствием у педагогов, особенно молодых, осознания того, что в основе любых видов и форм искусства лежит общественное поведение человека, способы видения, слышания и мышления, особое понимание движения (а значит, особое понимание пространства и времени) и, как следствие, особый принцип построения представления образа из этих элементов. Показана взаимосвязь истории искусства и образования, которая рассматривается с точки зрения развития и закрепления форм общественного сознания. Аудиовизуальный синкретизм прослеживается как природа восприятия и отражения мира на конкретных исторических стадиях познания и творчества.

История искусства и история образования включают две стороны – содержательную и процессуальную. Со времени становления педагогики как отдельной области знаний до сегодняшнего дня продолжают поиски совершенствования именно процессуальной стороны (методов, средств, форм и т. д.), сводящиеся к маршруту «от интеграции до дифференциации и обратно» при неизменном содержании воспитания. То же демонстрирует история искусств с момента его распада на отдельные виды до современного искусства с его разработками интегративных методов, средств и форм (процессуальная сторона) при «вечном» содержании – воспитании личности.

Статья адресована учителям школ, студентам и преподавателям средних специальных и высших учебных заведений, чья деятельность связана с образовательной областью «Искусство».

*Ключевые слова:* искусство, образование, синкретизм, мышление, история.

*Abstract.* The paper looks at the problems facing the art teachers and resulted, in the author's opinion, from separation of the content and functional side of the subject. The other problem is the lack of insight regarding social behavior, forms of consciousness and perception (including the spatial and temporal ones) underlying all sorts and forms of art. The paper demonstrates the interrelations between the history of arts and education history considered in terms of development and fixation of various forms of social consciousness. The audiovisual syncretism is regarded as the nature of perception and world reflection at specific historical stages of human knowledge and creativity development.

Both the history of arts and education include the content and procedure related aspects. The whole history of pedagogy involves the procedure improvements (methods, means, forms, etc.) along the way «from integration to differentiation, and backwards»; and on the other side, it incorporates the invariable educational content. Likewise, throughout the history of arts we can trace the procedural aspect developments and the existence of the “eternal” content related to personality upbringing.

The paper is addressed to the teachers and students of art schools and higher educational institutions of the art profile.

*Keywords:* art, education, syncretism, thinking, history.

Среди проблем, которые возникают перед учителем искусства в педагогической практике, существуют те, что обусловлены сложившимися подходами к изучению предмета, его содержания и функциональности. Проблемы образовательные исходят из проблем «отраслевых», изучение искусства напрямую связано с искусствознанием.

Теория и история искусства, равно как и образования, представляют собой на сегодняшний день две независимые науки: одна находится вне поля другой. Более того, каждая из них демонстрирует внутреннее разделение на теорию и историю как две пересекающиеся области. В результате теряются закономерности развития и образования, и искусства, а отдельные концепты рассматриваются разрозненно как несоизмеримые профессионально-

технические явления, между которыми нет общих сторон, непосредственно данных чувственному опыту. Этот опыт, в свою очередь, связан с развитием языковых средств единого человеческого мышления. Единого и исторически, и структурно.

Трудность для учителя искусства состоит и в том, что мы неизбежно отдаляемся от той уникальной модели образования, которую предложил В. М. Бехтерев в начале прошлого века<sup>1</sup>. Он был убежден, что для будущей деятельности врача, педагога и юриста, как научной, так и практической, необходимо *философское образование* (в полном смысле этого понятия), которое позволило бы будущему специалисту понимать взаимозависимости между отдельными научными дисциплинами.

В реальности же выпускники педагогических вузов творческих специальностей, научившись рассуждать о красках, звуках или форме, совершенно не связывают художественные средства с «исходными данными» – мировоззрением и мышлением, т. е. теми актами, результатом которых является то или иное сочетание тонов, цвета, тембра и т. д. Принято считать, что методами обучения занимается педагогика, мировоззрением и мышлением – философия и психология, а искусствоведение – категориями видения и слышания, будто можно видеть и слышать, не мысля, не различая и не связывая элементы поля зрения и слуха.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть некоторые взаимосвязи между двумя науками – искусством и образованием. Аудиальное и визуальное в истории искусства и образования прослеживаются в своем неразрывном единстве, синкретизме<sup>2</sup>, а история искусства и история образования выступают как история

---

<sup>1</sup> В связи с обращением в 1904 г. Международной ассоциации академий (Россию в ней представляли В. М. Бехтерев и А. С. Догель) к странам мира с предложением создать институты по изучению нервной системы Николай II в 1907 г. рассмотрел дело «Об учреждении в С.-Петербурге Психоневрологического института. В отличие от институтов Швейцарии, Австрии, Германии и Франции, отечественный институт создавался не только как научно-исследовательское учреждение, но и как высшее учебное заведение.

<sup>2</sup> Под синкретизмом здесь следует понимать буквальный перевод с гр. *συνκρητισμός* – соединение, объединение.

закрепленных форм сознания, мышления. Ведь свое закрепление эти формы сознания получают не только как объекты в произведениях искусства, философии, но и в общественном поведении, соответствующем определенному способу мышления в тот или иной исторический период, частными средствами и инструментами которого как раз и являются и искусство, и образование.

Мы предлагаем рассмотреть это единство в динамике историко-культурного процесса, а следовательно, в динамике мышления как конкретных стадий развития истории человеческого познания и творчества.

В основе искусства лежит общественное поведение человека, способы видения, слышания и мышления, особое понимание движения (а значит, особое понимание пространства и времени) и, как следствие, особый принцип построения представления образа из этих элементов. Согласно концепции И. И. Иоффе, история представлений человека о вселенной, представлений образов мира есть в такой же степени история науки и философии, как и искусства. В понимании образа и сущности мира вскрываются корни двух больших лагерей, двух основных линий философии: идеализма, который утверждает начальной сущностью мира дух, мышление, а материю и природу – производными; и материализма, который, наоборот, считает начальной сущностью мира материю и природу, а производными – дух и мышление. За всеми же вариативными, промежуточными философскими ответвлениями и школами, пытающимися найти новую, не примыкающую ни к материализму, ни к идеализму линию мировоззрения, стоит все же семантика борьбы именно этих двух основных направлений. Данная борьба пронизывает всю историю мышления, восходя к истокам человеческой цивилизации, где она была единством эсхатологического мировоззрения, круговорота рождения и умирания, борьбы света и тьмы [3].

Именно эти две линии в философии и космогонии являются основой не только двух линий мировоззрений – идеалистической и материалистической, но и жанра и сюжета искусства.

Жизнь общества, его развитие исторически складываются так, что центр общественности и искусства – феодальный храм и двор, вместе с универсальностью храмовой жизни и в определенном смысле универсальностью (синкретичностью) самого человека, диктуемой этой жизнью, – сменяется иной государственностью и общественностью, и за общественностью, естественно, перемещается также искусство. Неделимость действия и действия, где слово, музыка и движение – т. е. то, что называется кинетической синкретической речью, начинает распадаться на отдельные акты, «отнимая» у человека его универсальность – слитность органов чувств и органов движения, неотрывность актов мышления и поведения, единство пространственных и временных языковых средств. В искусство на смену недифференцированным способностям приходит профессионализм, рассыпая единое обрядовое действие на составные части и трансформируя его как бы в независимые отдельные виды деятельности. Искусство живой импровизации и исполнения, искусство «само-деятельности», где нет пассивных зрителей и слушателей, уступает место мастерству. Более того, деятельность духа и мастерство постепенно начинают расходиться в разные стороны.

Меняются условия общественной функции искусства, рождается множество новых жанров, но идеальное и реальное все равно остаются в их основе. И это касается не только сюжета, но и средств искусства. Скажем, свет и звук, основы нашей ориентации в мире, по сути являющиеся физическими и чувственно-постигаемыми явлениями, становясь элементом мышления, на каждом из поворотов истории олицетворяют в искусстве идеальные, духовные, ирреальные, материальные силы в соответствии с уровнем мышления общества. Свет в барокко, например, выступающий как духовная стихия над предметными формами, отличен от света в реализме, окружающего предметы и являющегося всего лишь их материальной частью.

Точно так же композиторы-романтики в грандиозном звуковом порыве выражают мировой дух, а реалисты через ту же дина-

мику показывают конкретный, бытовой человеческий голос, что демонстрирует небесное и земное понимание сущности звука в музыке. Цвет и тембр также имеют свою семантику, связывающую их с определенным мировоззрением. Они либо восходят к абстрактным условным тонам, либо связываются с бытовым, обычным цветом вещей или голоса. И за всеми этими небесными и земными светом и звуком лежат их реальные основания. Трубы связаны с героикой, возвещают страшный суд и появление царей совсем не потому, что они имеют божественный звук, а потому, что олицетворяют божественное начало (трубным гласом пронизаны священные книги всех народов). Так же гобой и флейта, например, связаны с мягкой пасторалью сельских пейзажей, отмеченной романтиками.

Высокие и низкие краски, тоны и тембры – результат включения их в определенный социальный ряд. Свет и звук в живописи, музыке и литературе существуют в определенных образах, теме, которые уже социально определены как высокие и земные, благородные и низменные, и они подчиняют себе свет и звук. И здесь проявляется противоречивое единство всякого произведения искусства, где процесс материального, эмпирического мира должен подчиниться социальному мышлению, где физически тождественное нужно разнести в разные категории, созданные этим социальным мышлением. И не следовать этому правилу нельзя: все неудачи в жанре и сюжете, особенно в современном искусстве, связаны с попыткой свести художественные средства к категориям субъективно-психологическим, лежащим вне семантики общественного мышления, не вписывающейся в его законы.

Миропонимание человека лежит в основе искусства, и связано оно с пониманием пространства и времени. Образ мира и образ художественный соответствуют один другому. Во всяком образе заключено и пространство, и время, так как всякий образ есть момент исторического движения. Прежде чем коснуться конкретных примеров, напомним, что деление искусства на замкнутые обособленные области: живопись, музыку, скульптуру, архитектуру

ру, литературу, – всего лишь исторически сложившееся явление, а не свойство самих искусств. Специфика искусств, будучи исторической, изменчивой категорией, заключается в том, что каждое искусство своими особыми техническими средствами восполняет в общественном мышлении то, что невозможно выразить средствами других искусств. В этой взаимовосполняющей роли, в этой функциональной зависимости от системы общественного мышления происходит историческая изменчивость специфики любого вида искусства. Именно это мы и наблюдаем в современном искусстве, которому мышление ставит все новые задачи, извлекает из них новые выразительные возможности, изобретает новые виды. Живопись не может обращаться к слуху, но художники рисуют «вечерний звон», а музыканты изображают «девушку с волосами цвета льна». Непереводимость языка одного вида искусства на язык другого является доказательством не автономной специфики, а органичной целостности художественной культуры.

Приведем несколько примеров выражения пространства и времени в искусстве как способов мышления на различных этапах исторического развития общества.

Традиционная эстетика делит виды искусства на пространственные и временные. Пространственные имеют протяженность, занимают определенное место и объем и обращаются к зрению (архитектура, скульптура и живопись). Временные – имеют длительность, занимают какие-либо отрезки времени и обращаются к слуху (музыка и литература). Но величина картины несоизмерима с тем пространством, которое в ней изображено. Картина демонстрирует не само пространство, а мышление о нем. При одной и той же величине полотна может выражать совершенно различные типы протяженности по интенсивности, охвату и глубине. Картины Антона Графа и Отто Дикса, Франсуа Буше и Жоржа Сера, при одинаковом размере, дают несоизмеримые образы человека и пейзажа. В музыке же сложные формы, равные по времени исполнения, также совершенно несоизмеримы по своим временным

переживаниям, движению, интенсивности. Симфонии Й. Гайдна и Л. Бетховена; поэмы Н. Некрасова и В. Маяковского показывают различные способы мышления.

Мы наблюдаем движение и время не только в динамических искусствах – литературе, музыке. В пространственных искусствах – живописи и скульптуре – тоже присутствует движение форм, света, цвета, а значит, и здесь содержится понимание времени. Точно так же в динамических искусствах есть протяженность, особое восприятие пространства как места звукового, словесного действия. Понимание движения, пространства и времени, их длительности, последовательности и одномоментности, причинности в реальном процессе природы и общества формирует самые общие принципы мышления, вне которых невозможны ни один конкретный образ, ни один сюжет.

Вне этого понимания невозможно и образование ни как система, ни как процесс. Обусловлено это тем, что педагогика как, прежде всего, наука о воспитании человека, входившая изначально в систему философских знаний, всегда заключала в себе два аспекта – содержательный и процессуальный.

С содержательной точки зрения она представляет собой деятельность агогов (древнегр. αγωγη – ведение, воспитание, руководство, наставление, а также поведение, образ жизни) и учащихся по ознакомлению с нормами, их усвоением и подчинением этим нормам. Норма выступает здесь в значении стандарта, эталона, образца, правила, закона, ценности, заповеди, регулятива, установленного факта, типа, характеристик и ограничений, действующих в известной социальной системе и форме общественного сознания [1].

Процессуальная сторона педагогики также тесно связана с нормами – педагогическими принципами, методами, приемами – и в целом составляет определенную систему.

В единстве этих двух аспектов – содержательного и процессуального – педагогика как нормативная наука и практика полно-



стью находится в пространстве культурных норм даже в тех случаях, когда выходит за их рамки, например, при неправильном воспитании, ошибках, аномии или проступках учащихся. В этих ситуациях возвращение к норме, более полное ее усвоение или наказание за ее нарушение имеют место в соответствии с тем или иным социальным стандартом. Поэтому весь педагогический процесс, содержанием и средством которого являются определенные нормы, можно считать процессом внедрения и поддержания культуры как метанормы, как образцов и типов культурных объектов и видов деятельности. Назначение педагогики – профилактика и исправление опасных (подчас катастрофических) отклонений от нормы в ее широком понимании.

Модель целостности образования в единстве содержательной и процессуальной сторон являют, в первую очередь, родители – универсальные учителя универсального человека, только что родившегося на свет. Ребенок не только постигает смысл и назначение предметов, но и учится общению, приемлемым в данном конкретном обществе образцам поведения и встраиванию самого себя в эту систему общественных отношений, соответствию своего поведения поведению взрослых. На этом этапе жизни он действительно является тем универсальным человеком, которым изначально был человек в доклассовом обществе, для которого мышление – это само умение, сама практическая деятельность. Он не созерцатель, а активно действующее, движущееся, слитое с миром тел и вещей существо, весь мир для которого существует через движение, а он сам находится внутри вещей и тел.

Принцип взаимосвязи фило- и онтогенетического развития личности демонстрируют начальные доминирующие способы ориентации ребенка в мире: моторно-осознательные, моторно-зрительные, моторно-слуховые представления. Достоверность зрительных и слуховых раздражений ребенок получает через осознание и моторику. Рука вторгается в поле зрения и диктует глазу и уху формы представления, корректирует и подчиняет себе органы чувствен-

ного восприятия. Ведь по сути своей зрение – это ощупывание предмета на расстоянии, пока его не коснулась рука. Что касается слуха, то всё звучащее всегда имеет конкретный источник. Поэтому в этот онтогенетический период развития человека (равно как и в филогенетический) синкретизм видения, слышания и действия обуславливается тем, что зрение и слух выполняют функции расширенного осязания.

Именно эта особенность человеческой психики – полимодальность восприятия – легла в основу первых общедидактических принципов обучения еще со времен доклассового общества. Речь идет, прежде всего, о принципе наглядности, который с разделением общества на классы с успехом реализовывался в государствах Древнего Востока, в Греции и Риме. В частности, полимодальность восприятия была отмечена римским педагогом и оратором Марком Фабием Квинтилианом, что позволило ему сформулировать методические советы по обучению детей. При обучении их грамоте, например, он настаивал на том, чтобы ознакомление с видом и названием букв происходило одновременно, с применением таких наглядных пособий, как буквы из слоновой кости, позволяющие одновременно их видеть, осязать и в то же время слушать объяснения учителя. Именно Квинтилиану принадлежит авторство первого специального педагогического труда, заложившего основы дидактики и методики, систематизировавшего требования к воспитанию детей дошкольного возраста.

К педагогическим принципам Квинтилиана были обращены взоры итальянских гуманистов Л. Альберти и Витторино де Фельтре. Последний создал свою специальную школу «Дом радости», где широко применяли различные средства наглядности, активизирующие творческий потенциал детей.

Особенности полимодальности восприятия нашли свое отражение в дальнейшем в деятельности педагогов-гуманистов Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора и Т. Кампанеллы. Так, в своем трактате «Город солнца» Т. Кампанелла излагает идеи, пафос которых за-

ключается в возврате к природе и отказе от узкой специализации (вспомним синкретизм жизни и искусства), в энциклопедизме и универсализме образования (сравним с сегодняшними тенденциями, складывающимися в образовании среднего и высшего звеньев, совершенно противоположными этим установкам). Кампанелла настаивает на обучении речи и азбуке с широким применением изображений, которыми должны быть покрыты буквально все стены домов и городских стен [2].

Дидактические требования следующей величайшей личности в истории образования – Яна Амоса Коменского – основывались на утверждении, что «ничего нет в интеллекте, чего бы не было прежде в ощущениях». В своей «Великой дидактике» он пишет: «... для того чтобы все воспринималось легче, надо, насколько это возможно, привлекать к восприятию внешние чувства. Например, слух постоянно нужно соединять со зрением, язык (речь) с деятельностью рук. Следовательно, о том, что надо знать, надо не только рассказать, чтобы это было воспринято слухом, но это же следует зарисовать, чтобы через зрение предмет запечатлелся в воображении. Со своей стороны, пусть ученики немедленно учатся все воспринятое произносить вслух и выражать деятельностью рук. Не следует отступать ни от одного предмета, пока он не запечатлется достаточно в ушах, глазах, в уме и памяти. А для этой цели будет полезно, чтобы все, что обыкновенно изучается в каждом классе, будь то теоремы или правила, или образы и эмблемы из преподаваемого предмета, изображалось наглядно на стенах той же аудитории. Такая постановка дела исключительно сильно способствовала бы твердому усвоению предмета» [3].

К. А. Гельвеций, и вслед за ним И. Г. Песталоцци, признавая исходным моментом познания восприятие ребенком внешнего мира через различные органы чувств, одновременно считали, что основой обучения должны быть конкретные жизненные наблюдения, поэтому высшим принципом обучения была объявлена наглядность. Этот же принцип лег в основу теории Ф. Фребеля (1782–

1852), который подробно изложил свои педагогические взгляды в издаваемых им статьях под общим названием «Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фребеля по проведению идеи развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни».

Основная мысль Ф. Фребеля заключалась в следующем. Ребенок, по его мнению, от природы наделен четырьмя инстинктами – деятельностью, познанием, художественным инстинктом и религиозностью. Инстинкт деятельности, или активности, – есть проявление в ребенке единого творческого божественного начала; инстинкт познания – заложенное в человеке стремление познать внутреннюю сущность всех вещей. Основу философии Фребеля составляло понятие о целостности вселенной в ее многообразии, о существовании всеобщего, единого для всего мироздания, но в каждом отдельном случае специфически проявляющегося закона, названного им «законом единства в многообразии», который постигать нужно, прибегая прежде всего к чувственной стороне и движению. На основе этого закона он разработал теорию, получившую название «развивающе-воспитывающего обучения».

Ф. Фребель ввел в процесс обучения детей разнообразные виды деятельности: работу с так называемыми «дарами» – строительным материалом (шарами, кубиками, распиленными на множество частей, арками и проч., что, по сути, является современным конструктором), рисование, лепку, плетение и вырезание из бумаги, вышивание, выкладывание узоров из металлических колец, палочек, крупы, бус и прочего материала. Им же установлена и последовательность речевых занятий. Для этого были придуманы песенки, сопровождающие занятия по рисованию, лепке, плетению и другим видам деятельности и издан сборник «Сто песен к играм в мяч».

Предложенный Фребеле метод работы с подручным материалом, а также принцип взаимопроникновения вербальной, визуальной и кинестетической составляющих являются сегодня ведущими методами работы специалистов в области общей и специальной педагогики.

Подходы и принципы воспитания и обучения, выдвинутые им и его предшественниками на основе аудиовизуального и кинестетического синкретизма, нашли затем последовательное развитие и применение в методологических концепциях, объединенных в блок так называемых «альтернативных педагогических технологий», куда входят:

- свободное образование, провозглашающее в качестве основной идеи воспитания и обучения обеспечение ребенку независимого свободного выбора поступка и деятельности – свободы индивидуального развития;
- открытые школы, основная цель которых – тесная интеграция образования с окружающим миром, замена стереотипа школьного обучения другими организационными формами;
- природосообразные технологии, направленные на охрану физической и психической природы ребенка, закономерностей его онтогенетического развития;
- развивающие технологии, основанные на субъектности позиции ребенка в учебно-воспитательном процессе.

Все эти современные технологии так или иначе отражают сущность аудиовизуального и кинестетического синкретизма и демонстрируют это единство в динамике историко-культурного процесса. Выше мы коснулись взглядов и конкретного вклада в развитие образования крупных педагогических личностей, постулировавших это единство. Проследим теперь это единство на примере развития некоторых технологий свободного образования с точки зрения динамики мышления, человеческого познания и творчества.

В образовании идея о свободе индивидуального пути развития существует со времен Демокрита и Сократа. Она нашла свое продолжение у В. Ратке, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, затем ее развивали Л. Толстой, Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Нил, К. Вентцель, Э. Ж. Далькроз, Р. Штейнер. В работах П. Фрейре идея свободного образования получила название «усиливающего образования». По его мнению, просто свободное образование (социализация) не может обеспечить ребенку подлинно свободного развития, так как всегда появляются какие-либо посторонние тормозящие

и закрепощающие негативные силы. Поэтому образование должно поддерживать, усиливать ребенка, чтобы он мог освободиться от мешающих обстоятельств самостоятельно.

Такое понимание свободы ребенка и роли школьного образования является основой современной гуманистической педагогики и психологии. Школы М. Монтессори и С. Френе направлены на развитие самосознания и саморегуляции, что ведет к уменьшению зависимости личности от нежелательных внешних обстоятельств.

Отечественная практика свободного образования начала складываться в конце XIX – начале XX в. (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий и др.). Однако в советский период эта идея не могла быть реализована из-за особенностей социалистической идеологии и пути, по которому шла страна, что лишний раз подтверждает «инструментальную» функцию образования (равно как и искусства), выступающего именно как средство, инструмент определенного способа мышления в тот или иной исторический период.

Сегодня воплощение этой модели в чистом виде невозможно так же, как и в советскую эпоху. Оно имеет ограничение, поскольку цели, заложенные в свободном образовании, вступают в прямое противоречие с содержанием государственных стандартов. Однако частичное, фрагментарное применение этой модели в системах дополнительного образования и специальных школ позволяет несколько компенсировать недостатки других моделей.

Так, в России и в зарубежных странах имеется широкая сеть образовательных учреждений, работающих по технологии саморазвития (М. Монтессори), поскольку она богата частными идеями, находящими свое применение во многих локальных, частных методиках. Примером является методика Е. Н. Потаповой «Оптимизация обучения 6–7-летних детей письму», где запоминание буквы происходит не только при помощи ее зрительного восприятия, но и путем включения тактильной памяти, многократного (в течение урока) ощупывания подушечкой пальца буквы, вырезанной из тонкой наждачной бумаги и наклеенной на картон. Благодаря этой методике дети учатся писать каллиграфически, у них повы-

шается орфографическая зоркость. А, например, технология Дальтон-план (Хелен Паркхерст) позволяет научить ученика разным способам поиска информации; технология свободного труда (Селестен Френе) дает возможность самовыражения личности ребенка опять же через культ информации, являя собой прообраз программированного обучения с использованием полного набора техники от компьютера до видеоаппаратуры.

Интерес представляет также целостная модель свободной школы Т. П. Войтенко, где основные формы организации образовательного процесса – «самообучение под наблюдением», «круги» (термины М. Монтессори), проектное обучение и обучение в игровом режиме (русская версия системы Дальтон-плана Х. Паркхерст). Совокупностью разновозрастных студий является школа-парк М. А. Балабана, где каждая студия соответствует определенному виду деятельности: есть студии математики, словесности, театра, технологии и т. д., а преобладающими средствами обучения выступают вербальные и наглядные средства. По сути, школа-парк – современный вариант слияния двух основных исторических форм обучения: открытых древнегреческих студий, где Сократ, Платон и Аристотель среди прочих мастеров вели обучающие беседы-диалоги со студентами по различным проблемам мироустройства, и распространенного вплоть до XVII в. способа обучения учеников в продуктивной среде (семье, мастерской, на ферме).

Технология свободной школы Саммерхилл английского психолога и педагога А. С. Нила предлагает в качестве концептуального ядра ассоциативно-рефлекторный принцип освоения опыта. Разновидностями этой концепции можно назвать бельгийскую школу «Эрмитаж» (О. Декроли), черпающую учебный материал из окружающей ребенка среды – природы, семьи, жизни общества; школу SudburyValleySchool (школу долины Садбери) штата Массачусетс, имеющую подсобное хозяйство и конюшню и возводящую в качестве приоритетной идеи аристотелевскую мысль о том, что «человеческие существа по своей природе любознательны». Здесь учебный процесс осуществляется в течение всего дня в естественных

условиях согласно природным склонностям детей, их стремлениям, желаниям, интересам.

Таким образом, даже краткий обзор становления и развития образования свидетельствует о том, что весь путь науки о воспитании ориентируется на важнейшую мысль: *что* именно из приобретений и опыта остается в человеке надолго, даже, быть может, навсегда, а *что* со временем уходит или блекнет, видоизменяется или искажается. При этом любая дифференциация знания неизбежно дополняется его интеграцией, поскольку в ней же и берет свое начало. Любой поворот в общественном мышлении «цепляет» и образование, и искусство как категории, где-то синонимичные по своей сути, и не только потому, что и образование, и искусство отражают миропонимание человека, но и в силу своего изначального единства, когда синкретичная храмовая жизнь основывалась на неотрывности актов мышления и поведения, когда процессуальная сторона бытия, по сути, являлась содержательной. Со времени становления педагогики как отдельной области знаний до сего дня продолжают поиски «улучшения» именно процессуальной стороны (методов, средств, форм и т. д.), сводящиеся к маршруту «от интеграции до дифференциации и обратно» при неизменном содержании – воспитании личности (что и было самой синкретичной храмовой жизнью).

То же самое демонстрирует история искусств с момента его распада на отдельные виды – до современного искусства, с его разработками интегративных методов, средств и форм (опять же процессуальная сторона) при «вечном» содержании – воспитании личности.

Это закономерно, так как при всех внешних обстоятельствах в человеке сохраняются его сущностные особенности и характеристики, сохраняется логика процесса восприятия и отражения мира. Диктуется этот процесс самой человеческой природой: полноценно жить в полноценном мире, многоцветном, звучащем и динамичном. И аудиовизуальный, и кинестетический синкретизм – это естественная среда существования, обеспечивающая развитие всего комплекса человеческих возможностей в их совокупности и целостности.



### **Литература**

1. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М.: УРАО, 2003. 272 с.
2. Горфункель А. Х. Томмазо Кампанелла. М.: Либроком, 2010. 248 с.
3. Иоффе И. И. Избранное. Ч. 1. Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления. М.: Говорящая книга, 2010. 665 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 2012. Т. 1. 665 с.

### **References**

1. Bim-Bad B. M. Sketches on stories and the pedagogics theory. Moscow: URAO, 2003. 272 p. (In Russian)
2. Gorfunkel A. H. Tommaso Campanella. Moscow: Librokom, 2010. 248 p. (In Russian)
3. Ioffe I. I. Favourites. Part 1. Synthetic history of arts. Introduction in history of art thinking. Moscow: Govoryashchaya kniga, 2010. 665 p. (In Russian)
4. Komensky Ya. A. Selected pedagogical compositions: In 2 t. Moscow: Pedagogics, 2012. T. 1. 665 p. (In Russian)