

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ: АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

EDUCATIONAL INTEGRATION: ARTPEDAGOGICAL AND ARTTHERAPEUTICAL FACTORS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

---

## Борисова Н.Ю.

Директор НИИ дидактики высшего образования, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук.

E-mail: nadezhda@mail.ru

## Borisova N.Yu.

Director of the Scientific Research Institute of Higher Education Didactics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: nadezhda@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы образовательной интеграции через призму эволюции понятия «грамотность» и связанные с этим изменения в структуре образования. Изменение структуры образования сопровождается изменением образовательных стандартов и введением новых требований к качеству обучения. Одним из основных требований становятся метапредметные компетенции, среди которых компетенция «осознанного чтения» приобретает особую значимость. Формирование такой компетенции происходит в течение всего процесса обучения в школе, однако эффективные пути реализации этого процесса следует искать в использовании забытых отечественных традиций обучения азбуке родного языка во всей полноте ее

**Annotation.** The article examines the problems of educational integration through the evolution of the notion of “literacy” and the associated changes in the structure of education. The educational structural changes are accompanied by changes of the national educational standards, as well as new requirements in teaching quality. Meta-subject competence, particularly in “conscious reading”, is becoming one of the foremost requirements. Its formation takes place during the entire school education process, but can become most effective through the implementation of long-forgotten traditions of the national language alphabet teaching with all its art-pedagogical and art-therapeutical factors.

артпедагогических и арттерапевтических факторов.

**Ключевые слова:** образовательная интеграция, понятие «грамотность», структура образовательной системы, начальная школа, образовательные стандарты, метапредметная компетенция «осознанного чтения», психолингвистические основы языка, артпедагогические и арттерапевтические факторы русской письменности, каллиграфия кириллицы.

**Keywords:** educational integration, notion of “literacy”, structure of the education system, elementary school, national educational standards, meta-subject competence of “conscious reading”, psycholinguistic basis of language, art-pedagogical and art-therapeutical factors, Cyrillic calligraphy.

### *1. Образовательная интеграция через призму эволюции понятия «грамотность».*

Зародившиеся в середине XX в. и стремительно развивающиеся в начале XXI в. информационно-коммуникативные технологии, порождающие смену способов общения в новом пространстве взаимодействия человека с окружающей средой, как им созданной, так и ему данной, привели к кардинальному изменению современной социально-экономической системы во всем мире. Важнейшим последствием этого становится нарастающий драматизм изменения взаимоотношений личности и общества, поскольку «...принципы этих взаимоотношений глубоко запрятаны в общественном сознании, являясь одной из его наиболее консервативных составляющих» [1, с. 343], в то время как внешние условия жизни и человека, и общества, основанные на кардинально иных технологических механизмах, меняются несоизмеримо быстрее.

Все это повлекло за собой осознание необходимости выработки новых стратегий поведения человечества, учитывающих две составляющие: технико-технологическое перевооружение и преобразование самого человека. Естественным продолжением этого процесса стало изменение социальных требований к важнейшему социальному институту – системе образования, что привело сначала к кризису, а затем к серьезной структурной перестройке всей системы по целому ряду параметров. Одним из таких параметров стало изменение структуры системы образования на основе признания особой значимости ступени начального образования, определяющей собой основной показатель общего уровня образованности населения: – готовность к организации собственной жизнедеятельности в условиях наступающей эры информационной культуры. Важнейшей составляющей этой готовности становится метапредметная компетентность «осознанного чтения» текстов различного содержания, базирующаяся на развитом уровне грамотности, позволяющем человеку овладеть главным способом и инструментом получения и сотворения знания и личностного смысла на пути своего развития.

ЮНЕСКО еще в 1958 году провело большую работу по анализу изменений требований к начальному уровню образованности. Проведенный анализ показал, что началь-

ный уровень образованности как процесс понимания прочитанного неразрывно связан с понятием «грамотности». Тогда же было дано определение базового уровня грамотности как владения чтением и письмом для понимания простых и кратких сообщений, касающихся повседневной деятельности человека.

Однако в связи со стремительным развитием новых средств хранения и передачи информации, основанных на цифровых технологиях, уже два десятилетия спустя, в 70-х годах XX в., было предложено новое, расширенное понимание грамотности, включающее в себя способность осуществлять чтение, письмо и счет, необходимые для жизнедеятельности и развития как самого человека, так и его социального окружения. К концу же XX столетия было сформулировано определение понятия грамотности, в соответствии с которым «под грамотностью, в его наиболее общем значении, понимается способность человека к компетентному участию в различных сферах жизнедеятельности общества, включая и наиболее полную реализацию его конституционных и иных прав и гарантий» [2, с. 14].

Такое быстрое смещение акцентов в определении грамотности на протяжении примерно 30–40 лет (1958–1998 гг.) было связано с кардинальным изменением информационной среды всего цивилизованного общества и с необходимостью учета степени включенности (интегрирования) человека в общественную жизнь на основе формирования адекватных умений в использовании новых средств тотальной коммуникации. В этих новых условиях основополагающим фактором формирования высокого уровня грамотности человека становится его способность «осознанного чтения».

Именно в этот период о проблеме грамотности как необходимости модернизации системы образования заговорили в странах Европы с цифрами в руках. Это было вызвано массовым переходом промышленности на новые средства производства, основанные на цифровом программном управлении, что потребовало иного, более высокого, качества понимающего чтения инструкций профессиональной деятельности у массовой рабочей силы. В то же время повсеместно стала проявляться следующая особенность молодых рабочих – выпускников школ второй половины XX в.: ужасающе быстрое сокращение способности самостоятельно и творчески понимать и усваивать прочитанное.

Промышленно-торговая палата округа Майн-Кинцинг (ФРГ), начиная с 1970 года, проводила мониторинг по выявлению тех знаний и умений в области орфографии и математики, с которыми молодые люди вступают в профессиональную жизнь. По результатам мониторинга, в ходе использования одних и тех же тестовых заданий в течение трех лет, были получены следующие результаты [3, с. 9], представленные в таблице 1.

Комментируя полученные результаты (резкое снижение положительного количества оценок с  $\frac{1}{4}$  до  $\frac{1}{2}$  в течение 10 лет), инициаторы мониторинга констатировали, что «образовательная система движется в направлении образования с нормированным «максимально допустимым числом отказов» [4, с. 3]. Причиной этого, по мнению авторов мониторинга и многих других исследователей, является лавинообразное вхождение в образовательную среду цифровых технологий как качественно нового информационно-коммуникативного дидактического элемента, определившего собой новые параметры структуры жизнедеятельности всех субъектов образования.

Таблица 1

Годы	Снижение количества оценок «хорошо» или «весьма хорошо» по орфографии (%)	Снижение количества оценок «хорошо» или «весьма хорошо» за умение считать (%)	Рост количества оценок «плохо» или «весьма плохо» за умения писать и считать (%)
1989	47,6	20,8	19,6
1994	46,2	16,1	-
1999	34,4	11,2	27,2

Такой вывод абсолютно очевиден для учителей развитых стран, в которых использование цифровых технологий детьми дошкольного и школьного возраста, а также их родителями, стало необходимой составляющей жизнедеятельности. Так, по различным исследованиям Евросоюза, проведенным в конце XX – начале XXI в., примерно 30% взрослых проводят в сети Интернет до нескольких часов в день, а 90% школьников – от 1,5 до 2 часов в день. Учителя этих стран (в первую очередь Западной Европы и США) с горечью констатируют рост числа учеников, которым нелегко понимать абстрактные связи и самостоятельно их обдумывать.

Как следствие всех этих процессов, ЮНЕСКО было предложено различать *общую* (элементарную), *функциональную* и *освобождающую* грамотность:

- *общая грамотность* складывалась из совокупности систематизированных знаний и базировалась на адекватном понимании человеком окружающей действительности;
- *функциональная грамотность* понималась уже как социальный феномен способности к компетентному и эффективному действию, от которого зависит мера реализации жизненных интересов человека и характер его взаимоотношений с обществом;
- *освобождающая грамотность* есть способность эффективно осуществлять поисковый процесс в сфере духовного производства и процесс самонаучения мыслительной поисковой деятельности с привлечением теоретических абстракций.

Помимо этого, в конце XX столетия ЮНЕСКО была принята классификация грамотности [5, с.8], которая базируется на концепции непрерывного и поступательного развития личности, вносит ясность в содержание задач, стоящих перед различными ступенями единой образовательной системы, и фиксирует основные стадии этого процесса. Эта классификация включает в себя 8 уровней грамотности, каждый из которых определяет степень владения человеком лишь ему присущей способности: порождать речь, воспроизводить ее и выстраивать свою деятельность в соответствии с пониманием смысла порожденного высказывания, привлекая для этого другие языки культуры:

- ♦ первый уровень – *квазиграмотность*, или *предграмотность* – включает в себя умение говорить с пониманием принятого бытового смысла употребляемых слов и их комбинаций;

- ◆ второй уровень – *элементарная, или исходная (базовая) грамотность* – включает в себя умение читать и писать в пределах ограниченного словарного запаса, отражающего реалии повседневного, преимущественно бытового окружения;
- ◆ третий уровень – *функциональная лингвистическая грамотность* – включает в себя активное овладение нормативным языком и запасом слов, отражающих реалии в сфере труда и других сферах общественной жизни, понимание грамматического строя языка и умение использовать при письме его выразительные средства;
- ◆ четвертый уровень – *базовая общекультурная грамотность* – характеризуется овладением основными понятиями фундаментальных наук о человеке, природе и обществе, а также основами художественной культуры и элементами ее языка;
- ◆ пятый уровень – *универсальная функциональная грамотность, или компетентность* – предполагает наличие способности к нормативному исполнению социальных ролей, основанной на успешном освоении теоретических знаний и имеющегося практического опыта в различных сферах общественной жизни (технология, экономика, политика, культура);
- ◆ шестой уровень – *надфункциональная грамотность* – включает в себя овладение объемом знаний и развитие интеллектуальных потенций и духовного мира в целом в таком виде, который превышает уровень функционально необходимых требований и носит название самоцельной грамотности, определяющей способность человека преодолевать детерминирующее воздействие обстоятельств ближайшего социального окружения, расширение диапазона своего свободного волеизъявления;
- ◆ седьмой уровень – *творческая грамотность* – характеризуется способностью к компетентной новаторской деятельности, умению создавать новое, преемственно обогащать имеющийся социальный опыт собственным вкладом и имеет ряд восходящих ступеней, главные из которых: а) способность к новаторству в сфере общественной практики; б) способность вырабатывать качественно новое знание;
- ◆ восьмой уровень – *метаграмотность, или послеграмотность* – есть уровень развития творческого потенциала, превышающий результаты обучения, учения, самообразования и других форм присвоения готовых знаний.

Если рассмотреть эти уровни с позиции структуры системы непрерывного образования, концепция которого стала в настоящее время определяющей при постановке задач модернизации системы национального образования любого государства, а уровень компетентности выпускников – мерой измерения качества образования, то можно констатировать, что:

- ◆ первый уровень – *квазиграмотность, или предграмотность* – является необходимой предпосылкой дальнейшего организованного обучения и реализуется на уровне дошкольного (предшкольного) образования;
- ◆ второй уровень – *элементарная, или исходная (базовая) грамотность* – является собственно предметом обучения в начальной школе;

- ◆ третий и четвертый уровни – *функциональная лингвистическая и базовая общекультурная грамотности* – соответствуют результатам обучения в общей средней школе;
- ◆ пятый уровень – *универсальная функциональная грамотность, или компетентность* – может быть достигнут после успешного обучения в полной средней школе или получения среднего профессионального образования;
- ◆ шестой уровень – *надфункциональная грамотность* – должен быть результатом обучения в системе высшего профессионального образования;
- ◆ седьмой уровень – *творческая грамотность* – приобретается на второй ступени высшего образования или в постпрофессиональном образовании;
- ◆ восьмой уровень – *метаграмотность или послеграмотность* – рассматривается как процесс непрерывного образования на всех последующих этапах обучения.

Выделение уровней грамотности стало фундаментом деятельности многих государств по модернизации системы национального образования и ее законодательной базы, поскольку позволило с очевидностью констатировать, что первый из перечисленных уровней грамотности начинает формироваться вне системы образования, а последний – базируется на результатах, достигнутых в этой системе. Кроме того, благодаря выделенным уровням грамотности появилась общая единица измерения качества образования – компетенция, которая дает представление о том, как лучше подготовить фундамент образовательной деятельности и на какие конечные цели ее направить, с одной стороны, и как учитывать особенности формирования компетентности в процессе освоения различных уровней грамотности, с другой. Все это позволяет проектировать новую структуру организации системы образования в целом и прогнозировать эффективную структуру организации образовательной деятельности на каждом из различных ее уровняй.

Первые практические результаты прогнозирования и проектирования новой структуры системы образования в современных условиях постиндустриального общества, отличительной чертой которого явились понятие информационной культуры населения, – это введение оценки результативности образования с точки зрения понятия грамотности как системного элемента и единицы измерения результатов обучения на всех его уровнях, и выявление наиболее эффективных направлений образовательной интеграции по различным основаниям (содержательным, нормативно-правовым, оценочным).

Так, развитие образовательной интеграции в области содержания образования на основе анализа второго, третьего и четвертого уровней грамотности – *элементарной, функциональной лингвистической и базовой общекультурной* – позволило спроектировать направление изменения содержания образования в начальной школе по междисциплинарному основанию. Анализ изменений требований к начальному уровню образованности населения показал, что на рубеже ХХ–ХХI вв. эти требования включали в себя не только первичные навыки чтения, письма и счета, то есть владение *элементарной или исходной (базовой грамотностью)*, но и знание основ существующих областей научного гуманитарного (филологического, историко-географического, культурологического) и естественнонаучного (физико-математического и биохимического) знания, то есть обладание *функциональной лингвистической грамотностью*.

Кроме того, было выявлено, что отличительной характеристикой требований к уровню образованности на рубеже тысячелетий стало обязательное владение мультидисциплинарными подходами к первичной научной оценке фактов и явлений (природных и культурных), а также различными формами информационной коммуникации, то есть базовой общекультурной грамотностью [6, с. 163]. Проведенные широкомасштабные исследования результатов деятельности большого количества инновационных и экспериментальных школ мира показали, что для формирования функциональной лингвистической грамотности в ходе обучения эффективным становится увеличение продолжительности обучения детей в начальной школе, а не перевод их на уровень общего среднего образования.

Полученные данные повлекли за собой пересмотр содержания образования – дошкольного, школьного и вузовского периода обучения – во многих странах, что привело к развитию образовательной интеграции по нормативно-правовым основаниям, вызвавшей изменение структуры дошкольного, школьного и вузовского образования во многих странах:

- выделение уровня предшкольного образования в системе дошкольного образования;
- изменение структуры школьного образования: 6–7 лет – начальная школа, 2–3 года – общая средняя школа, 3 года – старшая школа;
- разделение вузовского образования на два уровня: 4 года – базовое и 2 года – профессиональное.

Изменение нормативно-правовых оснований для реализации новой структуры системы образования потребовало введения нового комплекса требований, связанных с оценкой результатов образования на различных его уровнях, что привело к формированию явлений образовательной интеграции в области оценки качества обучения на основе внедрения понятий «компетенция» и «компетентность».

Именно с этим связано развитие процессов образовательной интеграции в конце XX – начале XXI столетия, которое привело к бурному росту вариативных инновационных моделей модернизации образовательных учреждений разного уровня на основе различных форм интеграции. Наиболее эффективными и распространенными стали: а) интеграция различных концептуальных подходов (как отечественных, так и зарубежных) в создании авторской модели образования; б) интеграция различных уровней образования при создании образовательных комплексов; в) интеграция новейших информационных технологий в традиционный учебный процесс; г) интеграция содержания основного и дополнительного образования в единый образовательный процесс; д) междисциплинарная интеграция как основа дидактики и методики обучения в современной школе.

Анализ реализации новых интегративных моделей образования вновь подтвердил необходимость переосмысления определения понятия «грамотность» как в его универсальном смысловом значении, так и в различных контекстах употребления (профессиональных, культурных, правовых и, главное, образовательных), что и вызвало необходимость исследования проблемы формирования компетенции «осознанного чтения». В результате изучения различных подходов к определению грамотности в разных областях научного знания, ЮНЕСКО в 2005 году было предложено новое толкование понятия грамотность,

принятое международным сообществом: «Грамотность есть результат систематизированной учебной деятельности, выраженный в активном владении знаковой системой естественных и искусственных языков, а также в способности использовать данную систему в целях познания окружающей действительности и разрешения проблем, возникающих в ходе практической деятельности» [7, с. 27].

Такое понимание грамотности с очевидностью представило категорию «грамотность» как своеобразную призму, позволяющую во-первых, увидеть всю обширную совокупность задач, стоящих перед системой образования в целом и ее отдельными звеньями; во-вторых, зафиксировать общие признаки всех современных видов грамотности – компьютерной, экологической, правовой, политической, экономической, географической и информационной, свидетельствующие об освоении комплекса соответствующих знаковых систем и умений оперировать их элементами; и, в-третьих, задать параметры определения действительно грамотных людей из числа всех, умеющих читать, писать и считать.

Таким образом, в начале третьего тысячелетия, характеризуемого становлением «культуры грамотности» [8, с. 123], это последнее определение понятия «грамотность» позволяет в полной мере раскрыть смысловое содержание одного из фундаментальных понятий общественной жизни как одной из основных оценочных категорий качества обучения, реализуемого на той или иной ступени образования. В качестве наглядной иллюстрации рассмотренных положений можно привести данные по оценке качества обучения в системе финского образования, полученные на основе результатов обширного сравнительного исследования образования PISA (Programme for International Student Assessment), проведенного в 2000, 2003, 2006 и 2009 годах в более чем 45 странах.

Во всех исследованиях финские школьники 14–15 лет демонстрировали высший уровень качества обучения по сравнению с учащимися других стран именно с позиций функционально грамотного чтения, то есть демонстрировали владение компетенцией «осознанного чтения» и, как следствие, умения находить решения проблемных вопросов в области математики и естествознания. Материалы многочисленных семинаров и лекций, в которых представители финской системы образования представляют свои успехи, позволяют выделить целый комплекс причин, обусловивший получение финскими студентами и школьниками качественного образования. Но особое внимание в этих материалах всегда уделяется двум из них, во многом обусловившим качество финской школьной системы образования, – и обе они относятся к организации обучения в начальной школе.

Первая из этих причин – сохранение традиций неспешного обучения чтению и письму на материалах национального народного эпоса, вторая – деликатная адаптация некоторых составляющих педагогических инноваций XX в. к национальным особенностям финской системы образования. Осторожное и деликатное отношение к проблемам образовательной интеграции, соединенное с интуитивным пониманием значимости национальных особенностей восприятия родного языка в его различных формах, устной и письменной, позволили финнам нашупать главный принцип дидактики современной финской школы – обращение к глубинным истокам образного мышления посредством привлечения артпедагогических и арттерапевтических факторов восприятия национального языка и литературы.

Поэтому весь процесс обучения в финской школе стал процессом погружения в осознанное чтение различных литературных источников для поиска ответов на простые и жизненно важные вопросы, которые приходится решать ученикам в ходе выполнения каждодневной самостоятельной практической творческой деятельности с применением разнообразных артпедагогических и арттерапевтических приемов для получения конкретных образовательных продуктов.

В системе отечественного образования на проблему грамотности как основного критерия качества обучения достаточно долго смотрели с позиции прошлых успехов, невзирая на тревожные результаты исследований по проблеме филологов, психологов, физиологов, педагогов, социологов и др. Анализ специальной литературы конца прошлого века по различным проблемам, связанным с оценкой уровня функциональной грамотности выпускников школ и вузов России, позволил выделить несколько важных моментов, свидетельствующих о нарастании проблем с уровнем грамотности выпускников образовательных заведений последних лет. Приведем некоторые из них.

1. По оценкам независимых экспертов [10, с. 15], сделанным на основании данных о работе российской системы образования в конце 90-х гг. XX в., от 25 до 40% населения нашей страны испытывали значительные трудности при письме, чтении, работе с числами.

2. Вывод отечественных ученых и педагогов в 90-е гг. относительно оценки результатов обучения в системе отечественного образования – формирование функционально неграмотных специалистов [11].

3. Очевидно, что функционирование социальной сферы (образования и здравоохранения) России в первое десятилетие XXI в. оставляло желать много лучшего, поэтому ситуация с качеством обучения выпускников в настоящее время не улучшилась, а ухудшилась, что признается не только всеми субъектами образования, но и большинством представителей рынка труда.

4. Прямыми доказательством ухудшения качества отечественного образования являются результаты участия российских школьников в тех же исследованиях PISA, в которых наши 14-15-летние школьники постепенно перемещаются в последнюю треть оценочного сегмента (41-42-е место из 65). Причиной этого, по признанию экспертов (и независимых, и отечественных), является невладение навыком функционально грамотного чтения.

5. Очевидное снижение качества подготовки учащихся отечественной системы образования подтверждает тот факт, что мы еще не оказались на пике вхождения наших школьников и их родителей в эпоху тотального использования ИКТ, как это уже произошло во многих странах. В общей своей массе наши школьники в 2 раза хуже владеют ИКТ, чем в Европе, и в 4 раза хуже, чем в Северной Америке, а их родители, особенно в отдаленных районах, лишены возможности активного пользования новыми информационно-коммуникативными средствами в силу их труднодоступности.

Все эти, как и многие другие, положения свидетельствуют об увеличении числа проблем, связанных с формированием у выпускников школ и профессиональных образовательных учреждений уровня грамотности, необходимого для успешной профессиональной и личной жизнедеятельности в условиях абсолютного господства цифровых технологий – уровня функциональной грамотности. Разработка и принятие Федерального

государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения начального общего образования (2010 г.), а затем и основного общего образования (2012 г.) призваны дать средства для решения указанных проблем.

Введение новых образовательных стандартов при всей противоречивости отношения к ним стало одной из первых системных попыток провести модернизацию отечественного школьного образования на основе учета возможностей образовательной интеграции. Важнейшим из оснований образовательной интеграции призван стать контроль требований к уровню грамотности, который предполагается осуществлять посредством оценки требований к результатам обучения, заданным стандартами в виде системы трех групп общенормативных требований к результатам освоения образовательной программы: личностные, метапредметные и предметные результаты.

Само содержание каждой из групп результатов, изложенное в стандарте, подчеркивает особую значимость метапредметных результатов, включающих в себя «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [12, с. 7]. Анализ содержания метапредметных результатов, проведенный с точки зрения психолого-педагогических закономерностей и принципов развития личности школьника, а также дидактических принципов организации обучения в соответствии с возрастными особенностями восприятия, дает все основания говорить о наличии нормативных условий формирования метапредметной компетенции «осознанного чтения» в процессе обучения русскому языку.

На представленных схемах 1а и 1б, различающихся лишь цветовым компонентом оформления, представлены общие требования к результатам освоения образовательных программ в виде взаимообусловленного единства.

Все части на схемах связаны друг с другом при центральном положении «метапредметных результатов», основу которых составляют умение учиться и межпредметные по-

### Система нормативных требований к результатам освоения образовательных программ

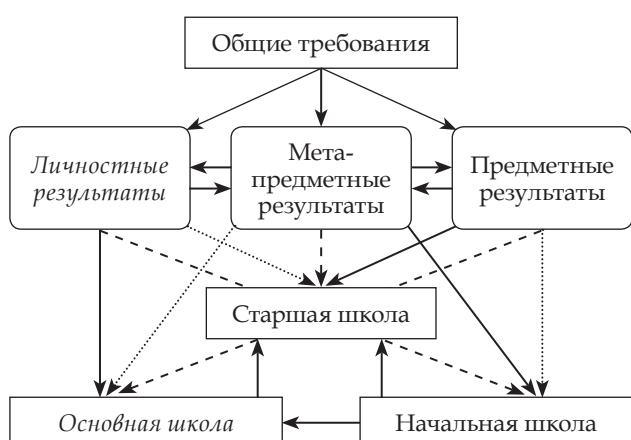


Схема 1а.

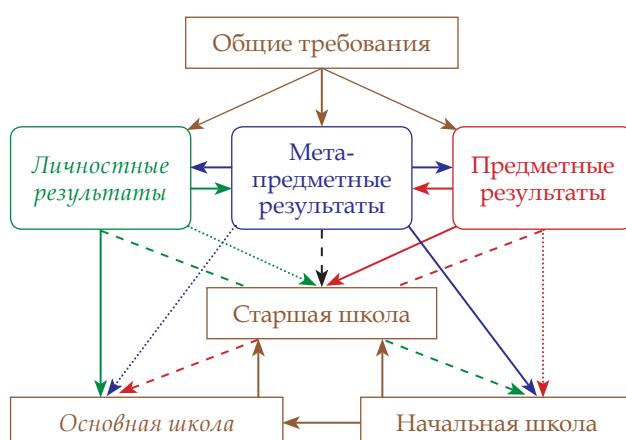


Схема 1б.

нятия, то есть фундаментальные основы исключительно человеческого способа познания: умения говорить и мыслить, читать и писать. Иными словами, группа требований к метапредметным результатам – это требования к компетентному уровню владения родным языком, а также языками культуры в разных языковых кодах (цветовые, музыкальные, пространственные, материальные и т.д.).

Такое смысловое наполнение требований к метапредметным результатам создает основу для использования всей полноты артпедагогических и арттерапевтических приемов, традиционно используемых в процессе обучения русской письменной культуре. Именно эти приемы включения художественно-творческой деятельности как необходимого элемента освоения грамотности, по словам Д.С. Лихачева, как раз и позволили сформироваться искусству самосознания как процессу рождения монологической речи в ситуации постоянного диалога человека со средой, культуры отечественной с культурами других стран и народов [13].

Всякая письменная культура есть культура осознанного восприятия текста, то есть чтения, помноженная на культуру воспроизведения – культуру отображения и изображения (написания) воспринятого как прочитанного, поскольку это позволяет слову выступать «не только в своей звуковой сущности, но и в зрительном образе... По своей природе произнесенное или прочитанное слово возникает и исчезает во времени. Будучи «изображенными», слово само как бы останавливается и останавливает изображение» [13, с. 23]. В русском языке конца XIX в. грамотным называли человека, умеющего читать и писать, а человека, умеющего только читать, называли полуграмотным или скучограмотным [9, с. 363]. В современном русском языке, наряду с этим значением, термин «грамотность» фиксирует еще, как минимум, три: а) умение грамматически правильно писать и говорить; б) обладание соответствующими знаниями в какой-либо области, осведомленность в том или ином вопросе; в) способность к действию со знанием дела, то есть в соответствии с требованиями, предъявляемыми наукой.

В таблице 2 представлен полный перечень четырех групп универсальных учебных действий (УУД), данный во ФГОС начальной школы как средство достижения всех трех групп требований к результатам обучения. Представленный в табличном виде, позволившем автору наглядно соотнести различные группы УУД по их смысловому психолого-педагогическому наполнению в соответствии с психолингвистическими законами становления и развития языка и речи, перечень дал возможность проиллюстрировать взаимообусловленность всех УУД; выявить направленность УУД на поэтапность овладения процессом познания, обусловленного мышлением предшествующих поколений и зафиксированным в лексическом составе языка; раскрыть закономерную последовательность формирования УУД на основе генетического подхода к структуре изучения языка и речи как динамических систем анализа значений слов, используемых в качестве межпредметных, и особенно метапредметных, понятий.

Новый ФГОС представляет уникальную возможность для пересмотра методических приемов обучения письму и чтению, сформированных в последней трети XX в. и не отвечающих современным дидактическим условиям, на основе творческого применения методов проектной деятельности как одной из основных дидактических технологий на-

Таблица 2

## Перечень универсальных учебных действий

Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные	Личностные
<i>Общеучебные:</i>			
- Умение строить высказывание в устной и письменной форме - Смыслоное чтение - Структурирование знаний - Формулирование цели	Целеполагание	Умение выражать свои мысли. Владение нормами родного языка	Смыслообразование
- Поиск информации - Моделирование	Планирование	Планирование учебного сотрудничества	
- Преобразование модели	Оценка	Управление поведением партнера	
<i>Логические:</i>			
- Установление причинно-следственных связей;	Контроль	Постановка вопросов	Самоопределение
- Построение логической цепи и выдвижение гипотез	Саморегуляция		
<i>Постановка и решение проблемы:</i>			
- Формулирование проблемы - Поиск способов решения проблем	Прогнозирование Коррекция	Разрешение конфликтов	Нравственно-этическая ориентация

чальной школы. Широкое использование урочной и внеурочной проектной деятельности на основе принципа образовательной интеграции позволяет обратиться к забытым отечественным традициям обучения азбуке родного языка во всей полноте артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности.

**2. Основы формирования метапредметной компетенции «осознанное чтение» на базе использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности.**

Артпедагогика – синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса комплексного интегрированного развития детей через художественно-творческую музыкальную, изобразительную, художественно-речевую и театрализованно-игровую деятельность. Артпедагогика как действительный педагогический феномен во всей своей полноте только начинает свое развитие в структуре современной российской системы образования, несмотря на то,

что обучение отдельным видам художественного творчества в системе отечественного образования хорошо развито. Артпедагогические приемы и технологии используются главным образом в качестве коррекционно-направленного действия, что связано с широким применением в зарубежной психологической и психиатрической практике методов арттерапии, которые сегодня становятся одними из ведущих при оказании различного рода психологической помощи детям и взрослым с ограниченными возможностями здоровья.

Термин арттерапия используется двояко: во-первых, для обозначения направления, связанного с воздействием разных средств искусства на человека, как самостоятельно, так и в сочетании с другими средствами; во-вторых, как название методики реализации артпедагогической дидактики. Важно заметить, что все педагогические инновации конца XIX – начала XX вв., как отечественные, так и зарубежные, базировались на использовании артпедагогики и арттерапии как ведущих принципов организации познавательной деятельности и гармоничного развития личности детей и взрослых.

Развитие в XX–XXI вв. физиологии и нейрофизиологии, психологии и психолингвистики, антропологии и дидактики позволило понять, объяснить и доказать значимость артпедагогических технологий для развития творческой личности с точки зрения рационального знания. В свете сказанного еще более значимыми представляются выводы св. Григория Нисского, который, будучи одним из крупнейших ученых IV в., в 379 г. в трактате «Об устройении человека» наглядно показал, что человек есть производное своей речи: «Глава IX. О том, что для пользования словом устроен облик (οὐήγια) органов человека» [14, с. 26].

Современные психолингвистические подходы к структуре обучения ребенка говорению, чтению и письму, то есть метапредметной компетенции «осознанного чтения», можно кратко охарактеризовать словами Л.В. Щербы о психофизиологической организации речевой деятельности, сказанными в 1912 году: «При восприятии речи полученные ощущения и результаты не различаются сознанием как два отдельных по времени момента. В речи мы не осознаём разницы между тем, что дано нам объективно в ощущениях и что является результатом нашего субъективного восприятия... все формы слов и все сочетания слов нормально создаются нами в процессе речи. В результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента» [15, с. 199]. Современные исследования психофизиологической стороны восприятия показали наличие сложной системы ощущений в любых формах речи, что и обуславливает функционирование динамической последовательности ее звеньев, расположение которых на разных уровнях нервной системы генетически закреплено в психическом материале развития (таблица 3).

Каждая из трех групп восприятий активно развивается, формируется и созревает в свой возрастной период, что и обуславливает наличие различных систем сознания разной степени зрелости в рамках одного языка у одной личности. Уровневость структуры восприятия речевого сообщения отражает уровневую последовательность обработки речевых сигналов – ощущений через ступенчатость самого процесса сообщения, который всегда имеет индивидуальную окраску, поскольку все люди владеют языками ощущений в различных сочетаниях разной степени зрелости (язык осязания; язык движений; язык обоняния; язык вкуса; язык зрения; язык слуха и т.д.).

**Таблица 3**  
**Психический материал развития личности**

<b>Виды восприятия: 12 видов ощущений</b>		
I	II	III
Тактильные	Обонятельные	Слуховые
Органические	Вкусовые	Вибрационные
Кинестетические	Зрительные	Болевые
Равновесные	Температурные	Сексуальные/половые
<i>Периоды активного формирования и созревания ощущений</i>		
<b>0-7 лет</b>	<b>7-12-14 лет</b>	<b>14-19-21 год</b>

Таким образом, люди, которые владеют более чем одним языком ощущений, обладают различными структурами восприятия речи в звуковой и письменной форме, а значит, и разными структурами мышления (аудиалы, кинестетики, визуалы и т. д.). Уровневость восприятия раскрывает причину лишь частичной осознаваемости восприятия речи при чтении и при слушании (от 35 до 7% информации). Мы не отдаём себе отчета в том, что мы извлекаем смысл из знаков или звуков только частично, поскольку не фиксируем наше внимание на том, как мы это делаем, незаметно для себя переходя к смыслу лишь некоторых воспринятых уровней.

Поэтому столь различным оказывается для разных детей один и тот же психический материал обучения, создающий образовательную среду и обуславливающий смысловое восприятие и звуковой, и письменной речи в качестве психической функции физиологического субстрата, и также характеризующийся уровневой структурой (таблица 4).

**Таблица 4**  
**Психический материал обучения личности**

<b>Виды восприятия: 12 видов образов чувств и эмоций</b>		
I	II	III
Тактильные	Обонятельные	Слуховые
Органические/жизненные	Вкусовые	Вибрационные/словесные
Кинестетические	Зрительные	Болевые/мысленные
Равновесные	Температурные	Сексуальные/эмоциональные (Я)
<i>Периоды созревания различных уровней мышления</i>		
<b>до 7 лет – наглядно-действенный</b>	<b>до 12-14 лет – образно-иллюстративный</b>	<b>до 19-21 года – логически-абстрактный</b>

Представленная в таблице уровневая последовательность созревания восприятий различных видов чувств и эмоций, сознаваемых и несознаваемых, показывает, что развитие мышления ребенка проходит путь от наглядно-действенного (или наглядно-предметного) уровня осознания реальности в слове (от рождения до 7 лет) через формирование наглядно-образного или образно-илюстративного уровня, позволяющего активизировать творческий акт образного мышления в слове (до 14–15 лет), и потом только осваивать словесно-логический или абстрактно-логический уровень мышления, раскрывающий глубинный уровень действенности слова (к 19–21 году).

Именно так создается единство зрелых уровней восприятия вербальной реальности, ее функционирование и творческое преобразование. Гармоничное развитие всех уровней мышления на основе своевременного созревания различных видов восприятия чувств и эмоций приводит к гармоничному формированию чувства собственного достоинства – чувства «Я» как основы Я-сознания.

В итоге каждый обучающийся достигает своего, индивидуального уровня языкового сознания, составляющего основу метапредметной компетенции «осознанное чтение», позволяющей не только воспринимать прочитанное в полноте его межпредметных связей, но реализовывать его в практике повседневной жизнедеятельности. Сначала увидеть предмет и попробовать что-то с ним сделать, затем попробовать создать собственный образ применения его вкупе с другими предметами и только потом дать оценку значимости применения этого предмета в различных практических ситуациях – по сути это и есть метапредметная компетенция «осознанное чтение», если в контексте когнитивной психологии понимать весь мир как текст, написанный языками Природы и Культуры.

Именно так происходит процесс обучения функционально грамотному письму и чтению в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, добившихся на основе интеграции инновационных положений, проверенных и подтвержденных современной психолого-педагогической практикой, в систему традиционного обучения, феноменальных успехов. Учащиеся многих стран этого региона по результатам исследования PISA стабильно занимают верхние строки в рейтинге оценки качества обучения (Япония, Южная Корея, Сингапур, Тайвань и т.д.), причем несмотря на то, что уровень развития современных информационно-коммуникативных технологий в этих странах иногда даже превосходит уровень их развития в европейских странах, никакой катастрофы с падением уровня грамотности не наблюдается. Более того, растет уровень общей грамотности населения, способствующий развитию творческого осмысливания разных сфер жизнедеятельности на всех ступенях социума и повышению социальной защищенности и ответственности. Все это свидетельствует о качественности получаемого обучения, подтверждением которого служит сформированность метапредметной компетенции «осознанное чтение».

Одной из основных причин эффективности обучения в большинстве стран названного региона является нерушимое соблюдение традиций освоения национальной письменности в комплексе всех ее артпедагогических и арттерапевтических факторов. Посмотрим, в чем состоит комплекс вышеназванных факторов в китайской и японской системах письменности и как он себя проявляет при обучении грамотности.

Современный школьник вышеназванных стран так же, как и тысячи лет назад, изучает основы своего литературного языка – чтения и письма – через изучение иероглифов, соприкасаясь при этом с историей развития письменности как с инструментом освоения современного литературного стиля. Как известно, исторически развитие письменности последовательно проходило несколько этапов: а) пиктографический, на котором рисунок понимали как письмо; б) логографический, собственно словесное письмо, на котором каждому слову соответствовал свой знак (часто возникающий из картинки); в) силлабографический, слоговое письмо, где знак обозначал уже только слог; г) консонантное письмо, при котором писались только согласные (*СЛВ – слово*), и, наконец, д) буквенное письмо – привычное всем, начиная с греков и римлян, письмо большей части европейских стран, в том числе и России.

Система письменности китайского языка до сей поры включает в себя два первых уровня развития письменности. Пример эволюции трех идеограмм в иероглифы китайского языка приведен на рис. 1. На этом примере хорошо видно, что третий из иероглифов и по смыслу, и по начертанию есть соединение двух первых, которое дает выражение отношениям нового смыслового качества.

Обратимся теперь к тому, в каких условиях происходит обучение грамотности китайского школьника. Современная официальная грамматика китайского языка основывается на изучении 400 слогов-иероглифов, различных по звуковому составу, число которых увеличивается в 3–4 раза вследствие наличия четырех тонов произношения. В следствие этого официальный список наиболее употребительных иероглифов составляют 3500 иероглифов, которые необходимо выучить в многообразии тональных звучаний, а всего их около 80 тысяч. Кроме того, выучивание китайских иероглифов сопровождается обязательным их прописыванием сначала кисточкой по специальному

**Рис. 1. Идеограммы и иероглифы**



«Старик»



«Ребенок»



«Сыновняя почтительность»

разлинованному листу, поскольку каждый иероглиф должен вписываться в идеальный квадрат и затем в ровные ряды, причем штрихи каждого иероглифа наносятся в строго определенном порядке.

Налицо присутствие артпедагогических и арттерапевтических составляющих – художественно-изобразительной, музыкально-фонетической, пространственно-графической, двигательно-архитектурной, – которые не только облегчают процесс механического заучивания большого количества неклассифицированных знаков, но «порождают поэтическое и одновременно тщательное осознание процесса написания и прочтения, позволяя увидеть в форме многие оттенки невысказанного содержания» [16, с. 175].

То же самое можно сказать и о процессе обучения в японской школе, который воспитывает у японцев развитое чувство графического мышления и особенное, трепетное поклонение эстетике жизни. По словам Р. Барта, обучение японцев в процессе освоения приемов японской письменности средствами каллиграфии, «порождает рисунок, мозаику идеограмм, разбросанную по всему листу, создавая единое пространство...», поскольку кисточка – необходимый инструмент обучения – «может скользить, загибаться, приподниматься, ее след обусловлен, можно сказать, объемом воздуха, она обладает чувственной гибкостью, как смазанная» [16, с. 182]. Иллюстрацией к словам Р. Барта могут послужить произведения японских художников-каллиграфов с выставки «Каллиграфия», прошедшей в Москве в 2010 г. (см. рис. 2 и 3). В анонсе к выставке были приведены замечательные слова, раскрывающие всю глубину арт-педагогического и арт-терапевтического влияния каллиграфии на качество обучения и способность к «осознанному чтению» тех, кто включается в этот процесс:

«Японская каллиграфия – это не только красота, но и смысл, зачастую более сложный, чем значение написанного кистью иероглифа.

Гармония и изящность линий не только создают эстетическое наслаждение, но и передают тысячелетнюю мудрость. Каждая линия имеет смысл, каждое движение кисти каллиграфа создает нечто прекрасное. Жители Востока верят, что иероглиф имеет сакральное

Рис. 2. Осень, Сасида Такэфуса



Рис. 3. Линия. Хиросэ Сёко



значение, ведь письмо на Востоке считается посланием Неба, а потому каллиграфический знак несет в себе энергетический заряд. Рассматривая каллиграфическую работу, думайте об успехе, свете, любимых, радости, творчестве – обо всем, что делает вас счастливым, и счастье обязательно войдет в вашу жизнь»<sup>1</sup>.

В японской каллиграфии самым главным элементом является Линия. Вид линии помогает отразить желаемый эффект произведения, поэтому очень часто линии выводятся с каким-нибудь определенным чувством – это может быть любовь, уверенность или позитивность. Эти чувства помогают изобразить плоскость линии. Японцы считают, что с помощью обучения каллиграфии можно активизировать скрытые резервы личности, стимулировать ее развитие, в доказательство чего приводят слова древних мудрецов: «Прежде, чем заниматься искусством, наукой, ремеслами, нужно заняться каллиграфией. Каллиграфия – это цветок души человека»<sup>2</sup>.

В современной российской школе в процессе обучения чтению и письму совершиенно исключили из программы каллиграфию, или чистописание, которое как предмет существовало до 60-х годов XX столетия, – вместо этого ввели рабочие тетради, где ученикам нужно было обводить уже напечатанные формы букв. Такая «безделица» ушла из школьной жизни – чистописание, а мы медленно и постепенно начали фиксировать такое же постепенное и уверенное падение грамотности и интереса к чтению у старшеклассников. Развитие культуры есть в основном отбор в мировом масштабе всего лучшего, что было создано человечеством. По словам Н.М. Карамзина, создать письмена и ввести их в употребление – это труднейшая задача, требующая «... удивительного разума, и столь непонятного для обыкновенных людей, что они *везде приписывали богам изобретение оных. Издревле к своим азбукам люди относились со священным трепетом, усматривая в них веками хранимую высшую мудрость. В плеяде азбук мирового значения кириллица заняла равнодостойное место*» [13, с. 105].

Однако в современной отечественной системе образования этому «необязательному компоненту» – каллиграфии как инструменту национальной самоидентификации и основному средству формирования осознанного чтения практически не уделяется места ни при обучении чтению и письму в начальной школе, ни при изучении литературы и истории в старших классах.

Конечно, и учителя русского языка и литературы, и учителя истории вводят исторический контекст становления и развития отечественной письменности, а значит, и русской культуры как мирового явления, но происходит это не системно, разрозненно, а потому не задерживается в сознании (хотя есть, конечно, и счастливые исключения, благодаря самоотверженному труду Учителя). В то же время анализ документов и материалов истории российского образования показывает, что вплоть до 1917 г. сохранялось внимательное и неторопливое отношение к изучению написания букв кириллицы, их виду и названию. Происходило это с обязательным включением еженедельных уроков каллиграфии, пом-

---

<sup>1</sup> Из анонса к просмотру выставки «Каллиграфия», Москва, Сокольники, 2010 год.

<sup>2</sup> Из надписи японского каллиграфа. Выставка «Каллиграфия», Москва, Сокольники, 2010 год.

ноженным на большое количество уроков по рисованию, музыке и танцам [17], что способствовало постижению законов грамотности как умения толковать смысл прочитанного текста и излагать его в собственных сочинениях.

Если внимательно посмотреть на изображение букв глаголицы и кириллицы и вспомнить этапы развития письменности, то можно подметить, что в этих системах также присутствует и некая иероглифичность, особенно в буквах глаголицы, и смысловая и инструментальная системность – в буквах кириллицы (рис. 4).

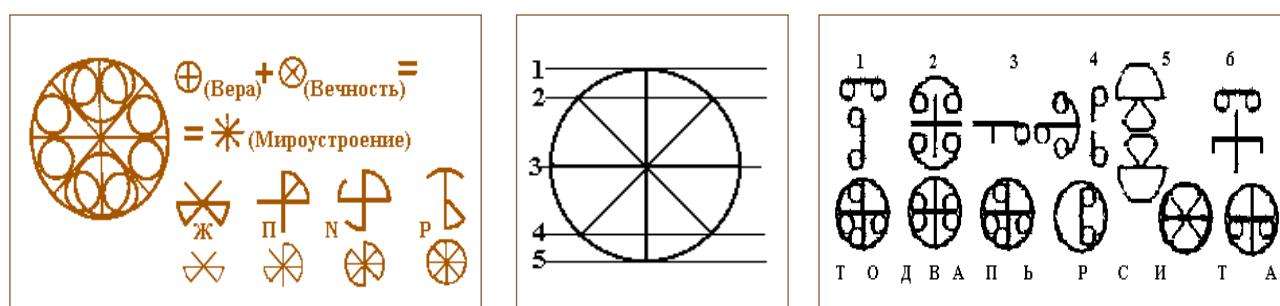
Артпедагогическими и арттерапевтическими факторами этих двух древнеславянских азбук, как и в китайской письменности, является внутренняя смысловая завершенность написания букв, подчиненная общему закону гармонической целостности. В отношении букв глаголицы это доказал болгарский исследователь Васил Иончев, раскрывший симметрию глаголических букв и закон их написания посредством включения всех элементов в пятилинейный стан, образуемый коло (кругом).

На рис. 5 представлены фигура-модуль Васила Иончева, которая позволяет использовать знакомство с буквами глаголицы как прекрасное артпедагогическое и арттерапевтическое упражнение по освоению разноориентированных направлений симметрии

**Рис. 4. Названия букв глаголицы и вид, название букв и цифирь кириллицы**

+	а	Ѡ	и	ѿ	т	Ѥ	ъ
Ѡ	б	ѭ	мягкое	ѿ	у	Ѥ	ь
Ѱ	в	Ւ	կ	Փ	Փ	Ѥ	ի
Զ	г	Ջ	լ	Փ	Թ	Ա	տ, я
Ը	դ	Ց	Յ	Խ	Ր	յ	
Է	ե	Ք	ն	Օ	օ	Ը	е носовое
Խ	ժ	Ձ	օ	Շ	տ	Յ	յոս малый
Վ	ա	Ր	պ	Վ	ւ	Է	յоносное
Ծ	թ	Ր	չ	Է	չ	Յ	յонос большой
Ւ	ի	Ե	ր	Վ	ւ	Ֆ	յотированный
Ծ	ո	Շ	ր	Վ	ւ	Գ	յոս малый
Ւ	ի	Շ	գ	Վ	ւ	Գ	յотированый
Ծ	ի	Շ	ի	Վ	ւ	Գ	յոս большой
Ւ	ի	Շ	ի	Վ	ւ	Ց	ижника

**Рис. 5. Фигура-модуль Васила Иончева и пятилинейный стан, в который должны быть вписаны буквицы глаголицы, обладающие разноориентированной симметрией**



в процессе свободного рисования без применения измерительных инструментов. Значение таких упражнений для успешного освоения графических навыков приобретает особое значение в контексте возрастающих проблем по обучению элементарному письму, основе элементарной грамотности.

С точки зрения современной методики обучения элементарному письму графический навык представляет собой сложное речевое действие, которое реализуется через взаимосвязанную деятельность четырех компонентов: слухового, артикуляционного, зрительного и руководящего (двигательного).

Поэтому включение в занятия, направленных на освоение приемов элементарного письма, упражнений по воспроизведению букв глаголицы может стать одним из примеров комплексного использования приемов артпедагогики и как способа организации урочной и внеурочной проектной деятельности на основе межпредметной интеграции, и как средства активизации всех компонентов речевого действия для формирования графического навыка. Включение подобных упражнений в учебную деятельность способствует формированию одной из основных составляющих компетенции «осознанное чтение» – внимания к мелочам, помноженного на развитие цельности восприятия.

Использование методики чистописания или каллиграфии как артпедагогической и арттерапевтической технологии позволяет в ходе выполнения ряда практических упражнений глубже осознавать этапы исторического развития общества, замечать процессы расширения и усложнения потребностей людей в общении, ощущать достижения научно-технического прогресса и понимать его влияние на отбор инструментов, материалов и способов письма в различные периоды истории государства российского. Все это в дальнейшем послужит основанием для размышлений о способах организации мышления последующих поколений.

Такое непрямое использование каллиграфии будет способствовать развитию у школьников навыков исследовательской проектной деятельности в ходе освоения и воспроизведения изобразительной эволюции букв второй русской азбуки – кириллицы (рис. 6). Результатом такого исследования может стать получение реального практического продукта, выполненного с помощью самых разных материальных носителей и способного стать источником последующих творческих проектов. Начинать такое проектное исследование можно с воспроизведения изображений отдельных букв в схематичном или иллюстративном виде, что, несомненно, потребует больших усилий от ребенка как в освоении художественно-графических приемов передачи всех особенностей структурной композиционности изображения каждой буквицы, так и в овладении пропорциональной симметричности линий и гармоничного использования определенной цветовой гаммы.

Продолжением этой работы может стать воссоздание учащимися графики букв старославянского письма и их смыслового наполнения в качестве смыслового логотипа издаваемой в школе современной информационной продукции (газет, журналов, программ различных мероприятий, информационных листков, методических пособий и т.д.).

На рис. 7–8 представлены варианты написания букв кириллицы в разные периоды ее эволюции, происходящей в процессе изменения как культурных стандартов внешней

среды, так и культуры восприятия человеком все увеличивающегося числа усложняющихся знаковых систем и их смысловых значений. Изучение закономерностей написания букв этих алфавитов разными инструментами письма с точки зрения артпедагогики и особенно арттерапии, является чрезвычайно важным средством развития мелкой моторики у детей, особенно у детей мегаполисов, а также служит чрезвычайно эффективным средством снятия синдрома возбужденной агрессии, которым страдают практически все интернет-зависимые дети.

Рис. 6. Буквицы и схема построения букв Остромирова Евангелия, 1056–1057 гг.

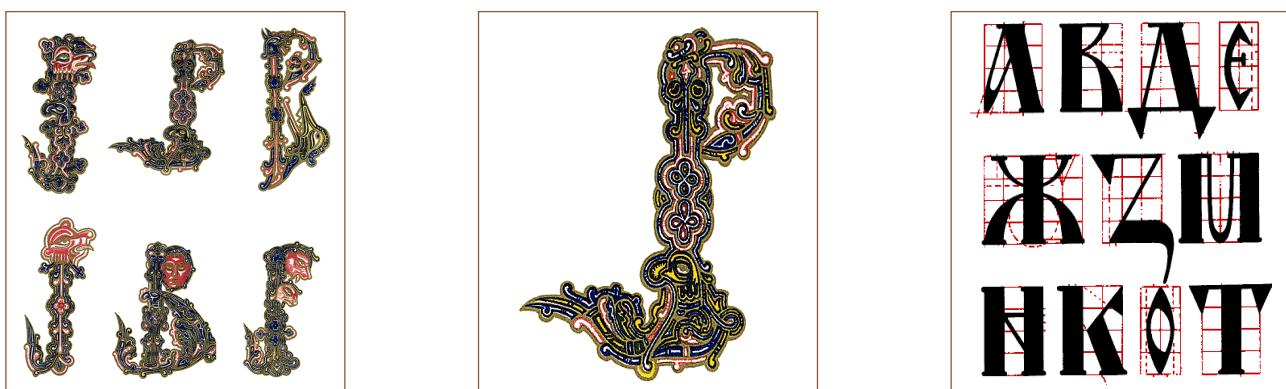


Рис. 7. Эволюция кириллицы с XV по XVIII вв.



Рис. 8. Петровский гражданский и инициальный шрифт, 1710 г.



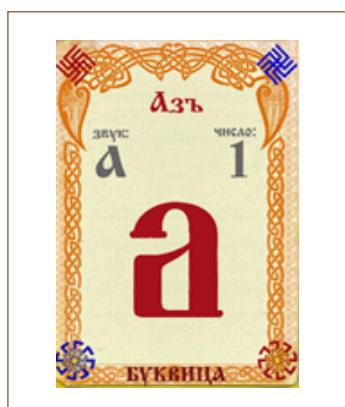
В конечном счете все эти упражнения работают на развитие причинно-следственных связей, без овладения которыми на провал обречена не только учебная, но и любая профессиональная деятельность. Связанное письмо должно быть естественным результатом формирования навыка возрастного совершенствования координации движений, а не искусственно навязанным требованием, не соответствующим функциональным возможностям ребенка, как это происходит в современной системе освоения элементарной письменности, что во многом является причиной формирования негативного отношения к самому процессу письма, а следовательно, и чтения.

Еще одно важное направление в формировании метапредметной компетенции «осознанного чтения» в процессе использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности – обращение, особенно в начальной и общей средней школе, к традиции орнаментации текстов. Орнамент в практике становления русской письменности и способам ее изучения становился средством расширения и углубления зрительного образа слова, порождая «отношение к слову как к чему-то драгоценному, священному» [13, с. 23].

На рис. 10 представлен вариант оформления буквицы в азбуковниках, где орнамент является продолжением текста, его углублением и дополнением. Именно этот артпедагогический прием – использование орнамента как ключа организации текста, является одним из эффективных методических приемов при обучении разным уровням грамотности в современной финской школе, что подчеркивается многовариантным его использованием при оформлении учебников не только младшей школы, но и старшей.

Ниже на рис. 11-17 представлены орнаментальные заставки из летописей IX–XVI вв., сотворяя которые автор как бы останавливает время исповедания человека-подвижника, приближая нас к осознанию ценности внутренних переживаний его. Орнаменталистика русских летописей отражала все виды духовной деятельности человека – «в стремлении к монументальности, к четкости «архитектурных» членений и ясности соотношения главных частей при одновременной «неточности» и разнообразии деталей, в попытках охватить возможно шире мироздание в целом, видеть в каждой детали всю вселенную (своеобразный «универсализм видения»), в тенденции подчинить этому единому объяснению

**Рис. 10. Целостное изучение буквицы в церковнославянском алфавите**



**Рис. 11. Орнамент IX в. и орнамент геометрического стиля  
(Из Слова Григория Назианзина, X-XI в.)**



**Рис. 12. Заставка геометрического стиля: волнообразная линия и глаза.  
(Из Супрасльской рукописи, XI в.)**



**Рис. 13. Заставки из «Лествицы» Иоанна Лествичника, XIII в.**



**Рис. 14. Орнамент тератологического (звериного) стиля (Из Псалтыря XIII-XIV в.)**



**Рис. 15. Геометрический орнамент (Из Евангелия XV в.)**

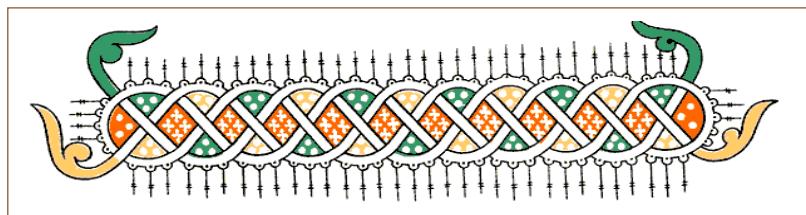


Рис. 16. Орнамент Нововизантийского стиля (Из Евангелия XV-XVI вв.)

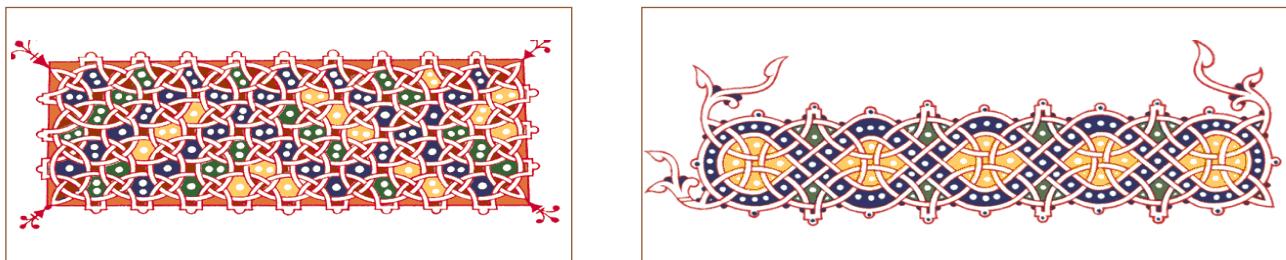


Рис. 17. Орнамент Нововизантийского стиля (Из Четвероевангелия XVI в.)



Рис. 18. Современные каллиграфические упражнения с буквами русского алфавита



все явления, создавать внутренние символические связи между всеми формами существования... между всеми видами искусства» [13, с. 32].

Эти слова Д.С. Лихачева как нельзя лучше раскрывают задачи формирования метапредметной компетенции «осознанное чтение», реализуемые в процессе постижения школьниками артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности во всей их исторической подлинности и красоте. Выполнение этих задач позволит учащимся не только научиться читать и осмысливать, осознавать прочитанное, но, и – это, пожалуй, главное – понимать и принимать истоки национальной духовной культуры (рис. 18), любить и уважать национальные культурные традиции, самоопределяться на позициях осознания ценности наследия прошлого. Хочется верить, что новый этап освоения каллиграфического искусства русской письменности во всем богатстве ее артпедагогических и арттерапевтических факторов, позволит не только возродить утерянные достоинства прошлого отечественной школы – лучшие многовековые традиции по воспитанию граждан, любящих, понимающих и сохраняющих родную речь и язык. Но и позволит трансформировать их в многообещающие интегративные междисциплинарные образовательные технологии настоящего и будущего, основанные на формировании и развитии

метапредметной компетенции «осознанного чтения» на разных этапах обучения средствами артпедагогики.

В противном случае нам не стоит удивляться, когда начнет реализовываться следующее «предсказание» западноевропейских историков-языковедов: «Каждый язык привнес в заимствованную форму нечто свое... Но латинское ядро всюду одно и то же... В настоящее время в Европе многочисленные русские и обладающие сильно развитым национальным самосознанием греки – единственные, кто еще не принял латинский шрифт. Но латинский шрифт наряду с этим уже господствует и у неевропейских народов... Хотя мир еще далек от употребления одного-единственного письма, но если когда-нибудь будет решено прибегнуть к такому письму, то им смогло бы, вероятно, оказаться только латинское» [13, с. 105].

Очень хочется верить, что развитие проектной деятельности учеников, направленной на формирование метапредметной компетенции «осознанного чтения» на основе принципов образовательной интеграции, создаст все условия для эффективного использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности: смысловой системности и образной целостности букв щ русского алфавита; орнаментальной композиционности, основанной на графичности изображения и разнонаправленной симметричности структуры; монументальной архитектурности и динамичной подвижности элементов и целого; гармонично звучащего музыкально-цветового содержания живописного рассказа о духовных поисках пути к совершенству.

#### **Список литературы:**

1. Мoiseev, H. N. Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. – М.: Аграф, 1998. – 480 с.
2. Ключарев, Г. Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. Ключарев, Е. Огарев. – М.: Франтэра, 2002. – 108 с.
3. Пацлаф, Р. Застывший взгляд / Р. Пацлаф. – М.: Evidentis, 2003.
4. Frankfurter Rundschau от 30.11.1999, местный обзор.
5. Stercq, C. Literacy, Socialization and Employment [грамотность, социализация, занятость). – Hamburg, 1993. – 118 с.
6. Moiseev, H. N. Универсум. Информация. Общество / Н. Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с. – (Библиотека журнала «Экология и жизнь»).
7. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». – Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 216 с.
8. Лихачев, Д. С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем / Д. С. Лихачев, Н. Г. Самвелян. – М.: Советская Россия, 1988. – 143 с.
9. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т.1: А-З. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 640 с.
10. Balzer, H. Russian Education and National Security (Образование в России и национальная безопасность) : доклад в Институте им. Кеннана, 10 января 2000. – 110 с.
11. Чудинова, В. П. Проблемы развитых стран – Функциональная безграмотность (почему люди не любят читать) / В. П. Чудинова // Факультет электроники и вычислительной техники : неофициальный сайт факультета ВолгГТУ. – Режим доступа: [http://fevt.ru/publ/ne\\_umeut\\_chitat/12-1-0-173](http://fevt.ru/publ/ne_umeut_chitat/12-1-0-173).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2010. – 35 с.
13. Лихачев, Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре / Д. С. Лихачев. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 416 с.
14. Нисский, Г. Об устройении человека / Г. Нисский ; пер., прим. и послесловие В. И. Лурье. – СПб.: Аксиома : Мифрил, 1995. – 176 с.
15. Щерба, Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкоznании // Психолингвистика в очерках и извлечениях / под общ. ред. В. К. Радзинского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
16. Жан, Ж. История письменности и книгопечатания / Жорж Жан. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 224 с.: ил.
17. История российского образования в документах и материалах (XI – XVIII вв.) : науч. изд. / Мос. пед. гос. ун-т. – М.: Интеллект-Центр, 2012. – 592 с.: ил.

---

▼  
Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 1