

УДК 371.13:78

**ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО  
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РАБОТЕ В ШКОЛЕ**

*д-р пед. наук, проф. Н.П. ШИШЛЯННИКОВА*  
(Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан, Россия)

*Рассматривается проблема реализации полихудожественного интегрированного подхода к преподаванию искусства в школе, обоснованного в начале XXI века педагогом-художником Б.П. Юсовым, в практике подготовки студентов-музыкантов в вузе. Раскрывается методологическая значимость данного подхода в современных условиях нехватки учебного времени на предметы искусства в общеобразовательной школе и необходимости подготовки будущего педагога-музыканта как универсального специалиста, способного профессионально разбираться в смежных видах искусства и преподавать музыку во взаимодействии с литературой и изобразительным искусством. Практическая реализация полихудожественного подхода в преподавании музыки в школе показана на примере интегрированных уроков с учащимися начальной школы, проведенных студентами во время педагогической практики.*

В условиях информационного развития общества все более актуальной становится проблема возвращения с детства человека культуры, способного понимать, любить и ценить искусство, ... *совершенствовать себя путем художественного творчества в различных его видах и участия в художественной жизни школы, страны, мира* [1, с. 63]. Однако в практике современной общеобразовательной школы продолжает иметь место нехватка учебного времени на занятия музыкой и изобразительным искусством и узкопредметная направленность преподавания. В целях воспитания человека культуры с широким художественным кругозором, насыщения образовательной среды занятиями искусством оправдал себя полихудожественный подход, обоснованный еще в 90-е годы прошлого столетия в области художественного образования Б.П. Юсовым.

Ученым установлено, что именно полихудожественность является главным условием возникновения интеграции в педагогике искусства, а интеграция трактуется им как *раскрытие внутреннего родства разнообразного художественного проявления и перевод, перенос, преобразование данной художественной формы в другую художественную модальность: цвета – в звук, звука – в пространство, пространства – в мерность строки стихотворения* [2, с. 33]. В связи с этим в его работах термины «полихудожественный», «интегрированный» употреблялись рядом как близкие по значению.

Это позволяет рассматривать полихудожественное образование как иной тип педагогической стратегии, иной методологический подход, ориентированный на интеграцию искусств. В отличие от традиционного монохудожественного подхода и принципа межпредметных связей полихудожественный подход отрицает примитивное иллюстрирование произведений одного вида искусства произведениями другого вида искусства, а главное, претендует на широкую трактовку возможностей искусства в формировании у детей мировосприятия, миропонимания, мироотношения.

Параллельно в эти же годы Л.В. Горюнова, развивая концепцию формирования музыкальной культуры учащихся Д.Б. Кабалевского, обосновывает *метод создания художественного контекста через выход за пределы музыки (в смежные виды искусства, историю, природу, жизнь)*. По мнению автора, данный метод обусловлен *общностью разных видов искусства (один источник – жизнь, один предмет исследования – Человек) и целостностью психики ребенка, для которой характерен широкий синкретизм, соединение различных видов искусства в едином художественном действии* [3, с. 72].

Задолго до современных тенденций к объединению, интеграции во всех сферах жизни и Л.В. Горюнова, и Б.П. Юсов во многом превосходили эти процессы и независимо друг от друга обосновали собственные концепции в области музыкального и художественного образования, сущностной характеристикой которых явилась переориентация учителя на взаимодействие и интеграцию смежных видов искусства в процессе преподавания музыки, литературы и изобразительного искусства. Они были единомышленниками и стояли на общих методологических позициях. Каждый учебный предмет (музыка, изобразительное искусство, литература) рассматривались ими не как специфический мир отдельного искусства, а как «окно» в единый мир, где всё связано со всем.

Подчеркнем, что на современном этапе это направление получило официальное признание теоретиков педагогики музыкального образования в качестве одного из видов музыкальной деятельности, называемой «музыкально ориентированная полихудожественная деятельность» (Э.Б. Абдуллин). «Такая деятельность имеет свои закономерности и в зависимости от характера сочетания искусств может решать сугубо музыкальные или более широкие – полихудожественные задачи» [4, с. 87].

На основе вышеизложенного материала мы определяем полихудожественность как способность личности к восприятию произведений разных искусств в их интегрированном взаимодействии, а также способность личности к художественному творчеству в различных его видах.

Сегодня многие российские вузы обращают взор к обучению студентов интегрированным технологиям, поскольку на это ориентирует компетентностный подход в системе высшего профессионального образования. Педагогическое сообщество поставлено перед необходимостью формирования универсального специалиста, способного к интеграции знаний из различных областей и стремящегося к реализации своего личностного потенциала в быстро меняющихся условиях жизни.

В нашем вузе знакомство студентов с полихудожественными технологиями и их применением на уроках музыки стало одним из направлений подготовки бакалавров по профилю «Музыка». В вариативную часть учебного плана разработан и включен спецкурс «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании», что обусловлено, в том числе, и программами для общеобразовательных школ, ориентированными на привлечение произведений смежных видов искусства в уроки музыки.

В процессе освоения данной дисциплины студенты-музыканты изучают историю вопроса и теоретические основы интеграции искусств в полихудожественном образовании. Важную часть курса составляют занятия по освоению специфики языка литературы, живописи, театра и средств выразительности в этих видах искусства, их роли в художественном отображении мира. Музыка в интегрированном взаимодействии искусств рассматривается как язык синтеза благодаря звуку – исходному материалу, из которого состоит музыкальный образ и его эмоционально-смысловая содержательность.

Помимо лекционных занятий студенты самостоятельно изучают и анализируют музыковедческую и искусствоведческую литературу по данной проблематике, при обсуждении вопросов на семинарских занятиях приводят аргументы, ссылаясь на научные источники. К примеру, в работе «О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки» В.В. Медушевский сравнивает взаимодействие музыки с другими видами искусства с химической реакцией, при которой соединение значений рождает принципиально новый смысл. По его мнению, роль таких качественных превращений благодаря музыке чрезвычайно велика. «Через них осуществляются переходы на другие образные уровни, в другие сферы ассоциативного мышления. Музыка легко передает ощущение массы, скорости, ускорения силы, напряжения, а следовательно, обладает способностью воссоздавать любые виды движения – от дрожащих отражений в воде и величественно вздымающихся волн океана до характерных жестов человека» [5, с. 49].

О том, что звук обладает синтезирующими свойствами живого организма, пишет Н.П. Коляденко. *Он зреет, становится спелым, дышит, умирает, взлетает вверх и падает вниз, у него есть качества цвета, света и формы* [6, с. 170]. Благодаря полимодальной энергии звука, его эмоционально-смысловой наполненности музыка незримо присутствует во всех явлениях жизни, во всех видах искусства. Неслучайно художник К.А. Коровин любил повторять: «Пейзаж не имеет цели, если он только красив. В нем должна быть история души. Он должен быть звуком, отвечающим сердечным чувствам. Это трудно объяснить словами. Это похоже на музыку» [цитируется по: 7, с. 92].

Музыка была родиной души поэтов Серебряного века. К примеру, М. Цветаева упорно настаивала на слуховом происхождении своих поэтических представлений. «Я не думаю. Я слушаю. Потом ищу точного воплощения в слове. Словотворчество есть хождение по слуху...» [цитируется по: 8, с. 136].

На занятиях, сопоставляя точки зрения ученых и искусствоведов, студенты приходят к выводу, что поскольку стихия музыки состоит из настроений, чувств, переживаний, различных состояний внутреннего мира человека, то и взаимопроникновение, например, музыки и живописи зиждется на общности их эмоционально-смыслового содержания на основе ассоциаций, перекидывающих мостик от зрительного к слуховому, и наоборот. Ассоциативно, на внутреннем «экране», в своем воображении можно «увидеть» музыку, также ассоциативно можно «услышать» и живопись. Музыка вызывает зрительные представления, а живопись – слуховые. Эти представления в воображении опираются на реальные связи нашего жизненного опыта, в котором звуковое начало неотделимо от зрительного. Музыка выступает по отношению к зрительному образу как ассоциативная «зацепка», как синтезирующий стержень, усиливающий ощущение внутренней жизни картины художника.

На практических занятиях к звучанию определенных музыкальных произведений студенты подбирают зрительные ряды из произведений живописи, скульптуры, графики разного эмоционально-смыслового содержания. При повторном прослушивании музыки и одновременном всматривании в картины обнаруживается родство звучания музыки не с каждой из предложенного ряда картин, а только с той, которая, независимо от сюжета, проникнута (звучит) таким же настроением, как и музыка. При наложении слухового и зрительного образов происходит их слияние в восприятии, поскольку звуковые вибрации обладают изначальным свойством усиления от объединения с подобным (эффект резонанса).

Музыка выступает как способ «оживления» живописи, как символ ее одухотворенности, эмоционально-смысловой наполненности, как синтезирующий стержень, на который нанизываются разнообразные впечатления детей и складываются в целостную художественно-образную картину мира.

При изучении темы «Театр как действие и синтез искусств» обязательными являются посещение репетиции спектакля и встреча с режиссером театра, который знакомит студентов со спецификой театрального искусства, делающей его произведения уникальными, не имеющими аналогов в других родах и видах искусства. Прежде всего, это синтетическая природа театра. Его произведения с легкостью включают в себя практически все иные искусства: литературу, музыку, изобразительное искусство (живопись, скульптуру, графику и т.д.), вокал, хореографию и др., а также используют многочисленные достижения самых разнообразных наук и областей техники для оборудования и освещения сцены.

Вывод, к которому приходят студенты по окончании изучения специфики языка различных видов искусства, заключается в следующем. Все виды искусства уникальны по своей природе и все они равны между собой в художественном отображении мира и развитии полихудожественности ребенка. Подтверждение находят в работе Б.П. Юсова, где на основе выделенных Л.С. Выготским сенситивных периодов (периодов повышенной восприимчивости к педагогическому воздействию) разработана система периодов актуальности художественного развития детей, согласно которой каждому из периодов развития школьника соответствует ведущий вид художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, литературной). По мысли ученого, в каждом периоде разные виды художественной деятельности сосуществуют, но один вид наиболее близко отражает тенденцию возраста. Например, период актуальности изобразительного искусства, по исследованиям Б.П. Юсова, колеблется от 8 до 13 лет.

«Синхронное и многообразное воздействие разных искусств под знаком актуального искусства благотворно для общего творческого развития ребенка. Взаимодействие искусств при гегемонии искусства, актуального на данном этапе, не отрицает, а подчеркивает специфику каждого из них. Все искусства своими средствами должны помочь ребенку извлечь наибольшую пользу из художественной деятельности и дополнить его опыт тем, что актуальное искусство дать не в состоянии. Такая адаптация других искусств не только не принижает их достоинства, наоборот, позволит им дойти до ребенка в той форме, в которой он единственно и готов их воспринять» [9, с. 145].

На последующих занятиях знакомим студентов с **технологией модульного структурирования** школьного учебного материала уроков музыки, литературы, изобразительного искусства на основе тематического принципа, согласно которому предлагается шесть тем-модулей, к которым на практических занятиях студенты подбирают музыкальный, изобразительный и литературный материал. Ограничимся лишь *названием модулей для начальной школы*: «Образы пространства и времени в жизни природы и человека»; «Пусть музыкой звучат сердца»; «Сказка в музыке и музыка сказки»; «Загляните в мамины глаза»; «Наши истоки»; «Земля моя Хакасия».

В рамках каждого модуля студенты разрабатывают проекты заключительного обобщающего урока либо в форме «художественного события», либо в форме путешествия, затем апробируют их во время педагогической практики в школе. Приведем *примеры* таких уроков.

#### **Урок-путешествие с музыкой Эдварда Грига**

Ранее обучающиеся уже слушали отдельные части сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, сочиненной по одноименной драме Г. Ибсена («Утро», «Песня Сольвейг», «В пещере горного короля»), знают сюжет драмы и содержание каждой из этих частей. В частности, «Утро» для них стало музыкальным выражением красоты причудливой норвежской природы. Сольвейг запомнилась тем, что она – невеста Пера, и много лет ждала его возвращения из странствий по свету.

Для актуализации музыкально-слухового опыта детей в начале урока *студентка* играет начало части сюиты «В пещере горного короля», которую слушали на предыдущем уроке. Дети вспоминают уже знакомую им музыку, главного героя, по имени которого названа сюита, имя композитора и страну, в которой он жил. Затем *учитель* обращается к географической карте Скандинавии, показывает слайды с изображением гор и фьордов, характерных для природы этой северной страны. На вопрос, в какой местности оказался Пер Гюнт (при этом вновь наигрывает тему пьесы «В пещере горного короля»), дети вспоминают, что в этой части сюиты герой оказался в пещере. Там его окружают разные сказочные персонажи (эльфы, тролли, гномы). По просьбе учителя дети аргументируют ответ (музыка была загадочная, звучала приглушенно, в низком регистре, как будто из-под земли).

Далее учитель предлагает продолжить музыкальное путешествие вместе с героем музыки Грига. «Однажды во время своих странствий по свету П. Гюнт оказался в Аравийской пустыне, и встретила ему там дочь вождя племени по имени Анитра. О том, какой предстала перед Пером восточная красавица, расскажет музыка» (исполняет на фортепиано начало пьесы «Танец Анитры»).

С помощью наводящих вопросов выяснили, что звучал танец, движения которого были разные: то мягкие, плавные, как вальс, то быстрые, легкие, как бег. После исполнения фрагмента движениями рук под звучание фортепиано (плавные, затем легкие, быстрые), слушают эту часть сюиты в исполнении симфонического оркестра. Дети глубже почувствовали музыку, охарактеризовали ее и даже попытались представить внешний вид девушки (красивая, изящная, как будто приближается – музыка звучит громче, а потом убегает – звучит тише).

На *вопрос учителя*, что Анитра сказала Перу своим танцем, дети предположили: «Привлекала к себе внимание; показывала свою красоту; как будто звала за собой». Учитель дополняет ответы детей: «Да, музыка нежная, пленительная, и в то же время переменчивая, прихотливая, завораживающая. То притягивает к себе, то ускользает. Ведь встретила девушка Перу в пустыне, появилась, словно мираж. Приближается к нему, затем ускользает, исчезает и вновь появляется. Так часто бывает в безлюдной жаркой пустыне; путник и не догадывается, что это – обман зрения, что на самом деле никого нет».

Затем *студентка читает* фрагмент стихотворения Р. Солнцева «Горит свеча».

Горит свеча. – Ты где ходил?  
Я уходил далеко. Ты где летал, кого любил?  
Да, я летал высоко. Но нет прекраснее тебя.  
И ни к чему нам свечка...  
А я тебя ждала, скорбя, и продала колечко.  
Да как ты смела, как могла, Иль я тебе не нужен?  
Колечко я в ломбард снесла, чтоб ждал тебя твой ужин...

На *вопрос учителя*, кого напоминает это стихотворение, дети называют Сольвейг – невесту П. Гюнта. Исполняется небольшой отрывок из «Песни Сольвейг», который был разучен ранее. В процессе исполнения учитель добивается плавного, мягкого и нежного звуковедения для передачи характера произведения. Причем поют только девочки, часть мальчиков играют на треугольниках сильные доли, отчего музыка звучит более нежно; другая часть мальчиков показывает движением руки фразировку. Затем выясняют общие черты в характере Сольвейг и девушки из этого стихотворения (нежность, мягкость, верность, преданность).

После этого демонстрируется зрительный ряд из женских портретов, среди которых есть образы, созвучные характеру «Песни Сольвейг» и «Танцу Анитры». По просьбе учителя дети распределяют их в соотношении с образами этих девушек. Таким образом, слуховое восприятие детей, дополненное зрительными образами и стихотворением, создало в их воображении более полную картину происходящих событий, позволило рассуждать о серьезных жизненных обстоятельствах, в которых оказались герои произведений.

**Уроки-художественные события**, посвященные теме материнства в искусстве (модуль «Загляните в мамины глаза»). На доске первый абзац рассказа Ю. Яковлева «Мама», который начинается со слов: «Закрой глаза, прислушайся, и ты услышишь голос мамы. Он живёт в тебе, такой знакомый и родной. Его не спутаешь ни с одним голосом». Учитель написал этот текст на доске, умышленно вместо слова «мамы», поставив многоточие. Дети читают фрагмент текста, молча, глазами.

Включается музыка Ф. Шуберта «Аве Мария», которая помогает зазвучать этому голосу в душе каждого и догадаться, чей это голос. В ответах детей – «мамин голос», для некоторых – «голос бабушки, которой уже нет». На вопрос учителя «как вы догадались, что это мамин (бабушкин) голос?» дети отвечают: «Музыка подсказала. Она была нежная, ласковая, возвышенная и в то же время грустная». После прочтения этого небольшого по объему текста с выражением собственного отношения к маме детям предлагается ответить на вопрос писателя: «С чего начинается Родина?». Ответы: «С порога дома, в котором ты вырос», «С моей семьи», «С моей мамы», «С моих родителей», «С любви мамы ко мне».

Перед классом открывается зрительный ряд из множества картин на тему материнства. Картины распределены так: слева – художники прошлого (Владимирская Богоматерь, Мадонны Рафаэля, Леонардо да Винчи и др.); справа – картины современных художников, где изображены мать и дитя (Б. Кустодиева, П. Дейнеки, К. Петрова-Водкина, А. Шилова и др.). Вновь звучит «Аве Мария». Дети слушают, рассматривают, и каждый выбирает ту картину, которая больше всего отозвалась в его душе.

Возвышенный строй музыки дети соотнесли с картинами старых мастеров, объяснив это так: «Это древние мамы». «Это мамы от Бога». «Они жили давно». «Это самые главные мамы на свете». О Владимирской Богоматери кто-то сказал: «Это Мать всех матерей Мира». О матерях, которые справа, ответы такие: «Это мамы простые, земные. Они похожи на наших мам. Это современные мамы». На вопрос, одинаковы ли глаза у всех этих мам, последовали ответы: «Разные. В одних – печаль, боль, страдание; в других – радость, любовь, нежность, доброта». А чувство, которое объединяет их всех, –

любовь, нежность, доброта. Урок заканчивается чтением стихотворений о маме, которые дети учили на память по заданию учителя начальных классов, и исполнением песни, посвященной маме (по выбору учащихся из их репертуара).

В следующем учебном году с этими же детьми в теме «Между музыкой разных народов мира нет непреходимых границ» проводится интегрированный урок музыки, который углубляет и расширяет имеющийся опыт восприятия и осмысления произведений искусства на тему материнства.

Звучит «Stabat Mater dolorosa» («Стояла мать скорбящая») – фрагмент из кантаты Д. Перголези (название произведения детям умышленно не сообщается). После выяснения гаммы чувств, которые в них вызвала музыка, (глубокая печаль, вздохи, стоны, слезы, душевная боль, скорбь, крик души), дети приходят к выводу, что так может переживать человек, который потерял близкого родственника или друга. Они предполагают, что это Мать Мария, увидевшая распятым на кресте сына Иисуса.

На вопрос, что помогло им это понять, ведь исполнение звучало на латинском языке, школьники приходят к выводу, что чувства, выраженные в музыке, понятны всем без перевода (мелодия печальная, напевная, возвышенная, как в храме; исполнил хор и симфонический оркестр, значит это католический храм). Учитель сообщает фамилию композитора, показывает его портрет и читает фрагмент из Евангелие от Иоанна, положенный в основу песнопений. В нем повествуется о смерти Христа и страдающей Матери Марии.

При повторном прослушивании произведения Д. Перголези демонстрируются репродукции: фрагменты росписи храма Ф. Грека, «Положение во гроб» Микельанджело, «Оплакивание Христа» Веронезе, «Мадонна с младенцем», «Сикстинская мадонна» Рафаэля и др. Для контраста в зрительном ряду присутствуют образы счастливых матерей, выполненных художниками нашего времени. Дети выбирают картины по созвучию с музыкой и аргументируют свой выбор. Затем учитель читает перевод песнопений с латинского языка на русский язык:

Безутешна мать стояла, а с креста главу склоняло  
Тело сына, что распяло правосудье Рима.  
Душу Матери скорбящей, стоном слезным исходящей  
Меч железный, меч булатный поразил незримо...

Музыка, библейский текст и его перевод, ассоциативный ряд из произведений живописи многократно углубили восприятие и усилили воздействие музыки на учащихся. Под впечатлением они вспоминают и читают вслух стихи о маме, посвящают ей песню, которая была разучена в классе заранее. После урока музыки на уроке литературного чтения дети писали сочинение на тему «Счастлив ли я?» в свободной форме. Никакой целевой установки детям не давалось, наоборот, учитель попросила написать каждому свое мнение. Вот некоторые выдержки из сочинений:

*Оля Б.* «Я очень счастлива, потому что у меня есть родные. Они меня любят, и я их люблю. Я счастлива, потому что у меня есть жизнь, я радуюсь ей и не жалею на нее. Я счастлива, потому что вижу голубое небо, яркое солнце над головой и зеленые деревья вокруг. Я счастлива, потому что получаю знания, а рядом с моей партой – зелёные цветы. Я счастлива, что Я – Человек!»

*Миша Р.* «Я – счастливый человек! У меня есть все. И мама, и папа, и кот, и пес. Есть две бабушки и один дедушка. К тому же живу всегда в тепле, всегда сыт и одет. В семье меня понимают. В школе тоже дела идут хорошо. Но иногда, сколько я ни стараюсь, не всё получается. Вот тогда мне нужна помощь. И она всегда приходит. Это, конечно же – Мама!».

Такова примерная логика построения урока музыки на полихудожественной основе и полихудожественная практико-ориентированная подготовка студента-музыканта к работе в школе.

Как видим из примеров уроков, взаимодействие содержания произведений различных искусств (музыки, литературы, живописи) основано на использовании одновременно зрительного и звукового рядов, стимулирующих ассоциативные впечатления и интуицию детей. Интуиция занимает особое место в художественно-творческой познавательной деятельности детей. «Как иррациональное начало, интуиция выполняет своего рода «пусковую функцию в творческом движении разума, который... мгновенно «схватывает» истину..., лишь затем, проверяя результаты логикой», – пишет Л.А. Микешина [10, с. 83]. Благодаря интуиции происходит слияние не только видимого и слышимого, но и объекта (произведений искусства) с субъектом (реципиентом, воспринимающим произведения искусства).

**Заключение.** Знакомство с теоретическими основами полихудожественных технологий реализуется в педагогической практике студентов. Особо подчеркнем, что изучение спецкурса «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании» рассчитано на стимулирование интереса студента к подготовке себя как универсального и компетентного специалиста, способного к интеграции знаний

школьников в целостную художественно-образную картину мира, в которой искусство является базовым, культуuroобразующим слоем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов // Избр. труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
2. Юсов, Б.П. Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп: пособие для учителя [Текст] / Б.П. Юсов, Т.И. Сухова, Л.Г. Савенкова; под общ. ред. Б.П. Юсова. – М., 1995. – 107 с.
3. Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе [Текст] / Д. Кабалевский [и др.]; под науч. ред. Л.В. Горюновой. – М.: Изд-во «Прометей», 1990. – 253 с.
4. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 273 с.
6. Коляденко, Н.П. Музыкально-эстетическое воспитание: синестезия и комплексное воздействие искусств: учеб. пособие [Текст] / Н.П. Коляденко; Новосиб. гос. консерватория (акад.) им. М.И. Глинки. – Новосибирск, 2003. – 258 с.
7. Ванслов, В.В. Изобразительное искусство и музыка: очерки [Текст] / В.В. Ванслов. – изд. 2-е, доп. – Л.: Художник РСФСР, 1983. – 400 с.
8. Платек, Я. Верьте музыке [Текст] / Я. Платек. – М.: Сов. композитор, 1989. – 352 с.
9. Юсов, Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей [Текст] / Б.П. Юсов: – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2002. – 283 с.
10. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие по музыке [Текст] / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

Поступила 01.11.2013

#### PREPARATION OF THE STUDENT-MUSICIAN TO POLYART ACTIVITY AT SCHOOL

*N. SHISHLYANNIKOVA*

*In the article is viewed the problem of realization of polyart integrated approach to teaching arts in school, founded in the beginning of the XXI century by teacher-artist B.P. Yusov, in practice of teaching of the students-musicians in high education. The methodological importance of this approach is observed in modern condition of shortage of school time on subjects of arts and necessity of preparation of the future teacher-musician as the universal expert, capable professionally to understand the other kinds of art and to teach music in interaction with literature and painting. Practical realization of the polyart approach in teaching music at school is shown on an example of integrated lessons with pupils of the elementary school, lead by students during student teaching at school.*