

**ВОЛЧЕГОРСКАЯ ЕВГЕНИЯ ЮРЬЕВНА**

**ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД  
В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА**

**Монография**

**Москва 2007**

ББК 87.817

В 68

**Волчегорская Е.Ю.** Личностный подход в педагогике искусства: монография / Е.Ю. Волчегорская. – М.: Спутник +, 2007. – 199 с.

ISBN 978-5-364-00460-4

В монографии рассматриваются основные направления развития теоретической мысли в области эстетического воспитания, его влияния на личность обучающегося; раскрываются теоретические основы личностного подхода в педагогике искусства; представляется концепция и структурно-функциональная модель лично ориентированного эстетического воспитания; описываются критерии и диагностический инструментарий, необходимые для осуществления мониторинга особенностей личностного развития в процессе эстетического воспитания.

Работа предназначена научным работникам в области педагогики, преподавателям и студентам педагогических вузов, педагогам общеобразовательных школ.

Рецензенты: А.Ф. Аменд, доктор педагогических наук, профессор

Л.В. Трубайчук, доктор педагогических наук, профессор

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. МЕТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Сущность, структура и содержание эстетического воспитания.....	9
1.2. Проблемы развития личности в процессе эстетического воспитания.....	41
1.3. Идеи личносно ориентированного подхода в образовательной парадигме.....	66
Выводы по первой главе.....	89
<b>ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....</b>	<b>92</b>
2.1. Основные положения концепции личносно ориентированного эстетического воспитания .....	113
2.2. Структурно-функциональная модель личносно ориентированного эстетического воспитания .....	127
2.3. Критерии оценки эффективности личносного подхода к эстетическому воспитанию .....	155
Выводы по второй главе.....	163
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>167</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....</b>	<b>173</b>

## **Введение**

Установка на гуманизацию представляется одной из наиболее значимых тенденций, характеризующих обновление и переустройство современного российского образования. Одним из средств гуманизации образования является его гуманитаризация, которая предполагает расширение и улучшение качества преподавания гуманитарных дисциплин, приоритетное развитие общекультурных компонентов в образовании. Важную роль в реализации этой миссии занимает процесс эстетического воспитания.

Современная педагогика определяет эстетическое воспитание как процесс формирования эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности и рассматривает его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающей ее рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и других объектов и явлений реальности (204, с. 625).

Неразрывная, взаимно обуславливающая связь между гуманитаризацией образовательного процесса, протекающего в рамках гуманистической направленности общества в целом, и эстетическим развитием личности не раз отмечалась в философских и педагогических трудах таких авторов, как А.И. Буров, М.С. Каган, Е.В. Квятковский, В.В. Краевский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, М.Н. Скаткин, К.Д. Ушинский и др. В частности установлено, что эстетическая культура содержит в себе такие качества как независимость, нравственность, интеллектуальность, творческий потенциал, потребность в самореализации, собственное мировоззрение, личностная позиция, которые по своей полноте являются определяющими факторами гуманизма в социальной среде. Не случайно, в решении коллегии Министерства образования Российской Федерации "О развитии эстетического образования в общеобразовательных

учреждениях" подчеркнуто, что "эстетическое образование начинает играть все большую роль в процессе перехода от педагогики знаний, умений и навыков к педагогике развития..." (209, с. 289).

Между тем, в традиционной практике различных уровней образования наблюдается большое рассогласование между использованием эстетических дисциплин как средства передачи основ научного искусствознания и слабо освоенной педагогической практикой потенциала эстетического воспитания как средства личностного развития. Как замечает А.А. Мелик-Пашаев, не существует другой такой области педагогики, где «наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв между огромными возможностями и ничтожным результатом», между высочайшим уровнем развития теоретической мысли и реальным состоянием практики эстетического воспитания (142). Поэтому в последнее время все более настойчиво звучит мысль о том, педагогика искусства должна быть связана с иной образовательной парадигмой, что ведущим ориентиром эстетического воспитания должен стать личностно ориентированный подход, признающий главной целью развитие личности человека.

Вопрос взаимосвязи процессов эстетического воспитания и развития личности неоднократно поднимался в исследованиях философов, психологов, педагогов.

В современной философской литературе роль искусства, эстетических ценностей в развитии личности отражена в трудах Ю.Б. Борева, Е.С. Громова, А.В. Гулыги, А.П. Донченко, А.М. Жарикова, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, В.А. Разумной.

Психологическому аспекту взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности посвящены работы В.И. Андреева, И.А. Бесковой, Н.Н. Блонского, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Н.К. Гончаренко, Л.А. Закса, А.Ю. Козырева, В.И. Леонтьева, Л.А. Пономарева, Б.В. Сафронова, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона.

Формированию эстетического начала как необходимого элемента всестороннего и гармоничного развития личности посвящены работы Э.Ф. Володина, С.А. Герасимова, С.П. Кудрявцевой, Е.П. Крупник, В.А. Куманева, А.И. Никифоровой, А.Н. Покровской, Е.Б. Старовойтенко, Т.П.Шевченко.

Несмотря на то, что в вышеперечисленных работах изучались многие аспекты взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности, в массовом педагогическом сознании личностный подход к эстетическому воспитанию, признанный потребностью времени, еще не занял достойного места. На уровне обыденных представлений личностный подход связывается либо с социально-психологическим аспектом (взаимоотношениям педагогов и учащихся), либо с инновациями в области учебных планов, программ и т.п. Несмотря на важность этих аспектов, очевидно, что без рассмотрения личностной ориентации эстетического образования на теоретическом уровне невозможно уяснить существо этой проблемы и тем более перейти к новой парадигме в разработке проектов эстетического воспитания.

Актуальность настоящего исследования определена потребностями развития теории и практики эстетического воспитания в условиях личностно ориентированного подхода и обусловлена следующими обстоятельствами:

Во-первых, в педагогике искусства пока отсутствует единый методологический подход к разработке теоретических основ организации личностно ориентированного эстетического воспитания.

Во-вторых, существует необходимость разработки теоретических положений и практических алгоритмов проектирования личностно ориентированного эстетического воспитания.

В-третьих, исследование технологических аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания требует выявления особенностей личностного развития в процессе эстетического воспитания,

определения критериев и механизмов выявления уровня развития эстетических творческих способностей.

Целью настоящей работы является выявление основных направлений развития теоретической мысли в области эстетического воспитания, его влияния на личность обучающегося; исследование теоретико-методологических основ личностного подхода в педагогике искусства; обоснование концепции и проектирование на ее основе структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

- *общенаучные и методологические принципы системного, аксиологического, синергетического подходов* (Б.Г. Ананьев, В.П. Бездухов, В.П. Беспалько, Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская, Ф.Н. Гоноболин, В.И. Загвязинский, Н.В.Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Р. Рубинштейн, А.И. Щербаков); *методология эколого-антропологического подхода* (Г. Бейтсон, Р. Дилтс); *методология и теория педагогических исследований* (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин);
- *теории эстетического воспитания*, отраженные в трудах отечественных и зарубежных философов, педагогов, психологов, социологов, искусствоведов (Ю.Б. Алиев, П.П. Блонский, Ю.Б. Борев, В. Вельш, А.Я. Зись, Э.В. Ильенков, Д.Б.Кабалевский, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.Н.Неменский, А.А. Оганов, Л.П. Печко, В.К. Скатерщиков, В.Н. Шацкая, М.Г. Яновская, Г. Айзенк, Т. Манро, Дж. Дьюи и др.); *фундаментальные работы в области психологии искусства* (Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, Е.П. Крупник, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Столович, П.М. Якобсон); *философские и психолого-педагогические концепции интегративного подхода к освоению искусства* (М.М. Бахтин, В.В. Ванслов, Е.В. Назайкинский);

- *теории личности* (К.К. Платонов, А. Маслоу, К. Роджерс), и *теория способностей*, разработанная в исследованиях отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.);

- *теории педагогического проектирования* (В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Г.Н. Сериков) и *личностно ориентированного образования* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).



## **ГЛАВА I. МЕТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

### **1.1. Сущность, структура и содержание эстетического воспитания**

#### **1.1.1. Современные представления цели и задачах эстетического воспитания**

Эстетическое воспитание - это область прикладного научного знания и общественной практики, основным предметом которой является раскрытие сущности, закономерностей, форм, путей, средств эстетического развития личности, ее способностей к эстетически воспринимающей деятельности, включая перцептивные и оценивающие компоненты. Сфера знания об эстетическом воспитании всегда рассматривалась как пограничная область научных исследований, интегрирующих педагогику и эстетику с опорой на их взаимодействие с культурологией, искусствознанием, психологией, обосновывающих модели и средства эстетического развития личности (178, с. 7). Взаимодействие это столь многопланово, что, не рассмотрев ведущие тенденции в определении сущности и целей эстетического воспитания, невозможно перейти к педагогической конкретике современной педагогики искусства.

Как отмечает М.Ю. Торговкин, в ходе развития эстетики, история которой насчитывает несколько веков, менялись не только базовые представления о прекрасном, но менялся и сам предмет эстетики, круг изучаемых ею вопросов. То она являлась частью философии и, следовательно, пыталась воссоздать картину мира в целом (греческие натурфилософы, пифагорейцы), то затрагивала проблемы поэтики и общефилософские вопросы природы искусства и красоты (Аристотель), то

рассматривала вопросы государственного контроля над искусством и роль последнего в воспитании человека (Платон).

Эстетика, осмысливая идеалы общества, выражала его взгляды, касающиеся не только искусство, но и всего облика материальной и духовной деятельности людей. Обсуждаемая сфера знания была тесно связана с богословием и рассматривалась как один из ее разделов (Тертуллиан, Ф. Аквинский), близко соприкасалась с этикой (Сократ). Ее предметом становились соотношение природы и искусства (Да Винчи) и чувственное познание мира в искусстве (А. Баумгартен) (238, с. 83).

Последний и ввел впервые в научный обиход этот термин (от греческого «эстетикос» - «относящийся к чувствам»), которым, в противоположность логике (науке о рассудочном познании), он обозначил науку о «чувственном познании, постигающем и создающем прекрасное, выражающееся в образах искусства» (241, с. 39). Хотя Александр Баумгартен создал двухтомный труд под названием «Эстетика», он не является основателем эстетики как науки, так как со времен Платона ведущей проблемой философско-эстетической мысли оставалась проблема «прекрасного». Отсюда и распространенное определение эстетики как «философской науки о прекрасном в действительности и искусстве, об особенностях познания и преобразования мира по законам красоты, об общих закономерностях искусства, художественного творчества и эстетического воспитания человека» (265, с. 5).

Опираясь на это определение, отечественная педагогика в течение ряда десятилетий понимала под эстетическим воспитанием идеализированное построение такого воспитательного процесса, который был призван содействовать формированию чувств, вкусов, взглядов в соответствии с абстрактным идеалом прекрасного. Эта линия эстетического воспитания, в нашей стране предложенная и идеологически обоснованная в 30-х годах XX века Н.К. Крупской, на первый план выводила не только развитие

эстетического восприятия, но и воздействие с целью формирования социально приемлемого в тот период идеологического стереотипа (115; 164; 217). Позже это направление освободилось от идеологического давления, сохранив ориентацию на формирование эстетической культуры школьников. Определение цели эстетического воспитания как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать красоту в окружающей действительности, природе, в общественной жизни, труде, в произведениях искусства, воспитание потребности и способности посильно участвовать в ее создании в жизни и в искусстве, надолго вошло в отечественную педагогику. Оно нашло свое конкретное выражение в задачах эстетического воспитания (115, с. 114-116):

1. Воспитание эстетической потребности и способности правильно понимать прекрасное.

2. Развитие эстетической восприимчивости и выработка системы эстетических взглядов (убеждений, вкусов) на основе ознакомления с произведениями искусства.

3. Развитие художественных способностей (знаний, умений, навыков в различных видах искусства), для последующего внесения элементов «красивого» в окружающую действительность.

Споры велись только по поводу того, что следует рассматривать в качестве главного средства эстетического воспитания. Одни считали, что процесс приобщения к красоте должен быть оторван от технической индустриальной цивилизации и сосредотачивались на «чистом» искусстве (П.П. Блонский, А.В. Луначарский, К. Белл, Х. Ортега-и-Гассет и др.). Другие (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, М.С. Каган и др.) расширяли категориальные рамки за счет рассмотрения «прекрасного» и в общественной жизни, и природе, труде, в человеческих отношениях и быту, определяя эстетическое воспитание как «формирование эстетического отношения человека ко всему в мире, что обладает эстетической ценностью:

к природе, другим людям, самому себе, ко всем формам человеческой жизнедеятельности, к создаваемой людьми «второй природе» - миру вещей, наконец, к искусству как специфическому носителю эстетической ценности» (103, с. 222).

Реализация задач эстетического воспитания, выдвинутых в середине 20 века, составляло его содержание на протяжении многих десятилетий. Так, В.А. Сластенин в конце 80-х годов 20 столетия, характеризуя эстетическое воспитание, отмечал, что это «воспитание способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности...» (172, с. 199). Окончательно такой подход к определению сущности эстетического воспитания был закреплен в эстетическом словаре 1989 года, в котором данный вид воспитания рассматривается как «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное» (264, с. 424).

В опоре на данный подход, сущность эстетического воспитания иногда определялась в соответствии с его отдельными компонентами, такими как эстетическое восприятие, эстетическое чувство, эстетическое переживание, эстетический вкус, эстетические потребности, эстетическое сознание, эстетический идеал, эстетическое суждение (256, с. 17).

Так, в высказываниях Г.И. Королевой и Г.А. Петровой эстетическое воспитание рассматривается как процесс формирования эстетических понятий, вкусов и идеалов, способностей к эстетическому восприятию (216). В определениях И.А. Бесковой (29), Ю.Б. Борева (42), Н.Н. Крюковского (124), И.П. Подласого (185), В.К. Скатерщикова (217) приоритетным признается выработка осознанных ориентаций в мире эстетических ценностей и формирование эстетической потребности. Сходное мнение высказывала Н.М. Сокольникова, выделяя в характеристике эстетического воспитания процесс формирования развитого эстетического сознания,

художественно-эстетического вкуса, способности воспринимать и ценить прекрасное (223, с.45).

Б.Т. Лихачев, излагая основные положения теории эстетического воспитания школьников, на первый план выводит «формирование эстетического отношения к искусству и действительности» (135, с. 52-53). Аналогичных взглядов придерживается А.А. Мелик-Пашаев, считая, что цель эстетического воспитания «состоит в том, чтобы, приобщая личность к специальной области искусства, развивать у нее общечеловеческую способность эстетического отношения к жизни» (147, с. 17).

Эта традиционная или классическая ориентация на понимание эстетического воспитания, как воспитания человека, чувствительного к «прекрасному» в искусстве и реальности опирается на постулат, что «эстетический объект не создается человеком, а существует объективно и отражается в сознании человека при определенном его взаимодействии с действительностью» (256, с. 26). Как замечают авторы коллективного труда «Современные концепции эстетического воспитания», посвященного рассмотрению различных теоретических и практических проблем эстетического воспитания, в этом случае процесс эстетического воспитания носит так называемый «институциональный характер», когда в основе лежит отбор предназначенных для обязательного усвоения эстетических образцов. Отсюда «прескриптивность» (однозначность) моделей-образцов в различных программах по эстетическому воспитанию, наделение их смыслом, соответствующим устоявшимся эстетическим категориям. В рамках данного подхода даже инновационные программы, рассчитанных на свободное творчество учащихся, стремятся привести обучаемого к тем же самым эстетическим эталонам, только в форме самостоятельного усвоения. Еще одной особенностью этого подхода является универалистский характер системы эстетического воспитания, основанный на вере в эстетические ценности, которые должны составлять некий минимальный эстетический

потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни. Эта идеализированная модель эстетического воспитания приводит к тому, что эстетическое воспитание в учебном заведении порой не подтверждается жизненным опытом, в котором иногда преобладает совершенно иная эстетика (221, с. 75).

В определении предметной стороны эстетического воспитания исторически сложилось еще одно направление, которое характеризуется иными представлениями о его сущности. Как отмечает Т.Н. Гольцева, речь идет о рассмотрении эстетического воспитания «как средства другого воспитания»: от вспомогательного средства развития трудовых умений (Песталоцци), достижения жизненной пользы делового человека (Локк) или рычага социальных преобразований (Монтескье, Гельвеций) до полного отождествления этического и эстетического воспитания (Дидро, Вольтер) (64, с. 49).

Эта «трансформированная модернизированная неоклассическая ориентация» эстетического воспитания, опирающаяся на социологически ориентированные концепции в эстетике и теории эстетического воспитания (10, с. 25), считает эстетический опыт особым видом человеческого опыта восприятия объектов, событий или ситуаций. При этом эстетический и воспитательный опыт в процессе воспитания переплетаются и вступают во взаимодействие. Дж. Дьюи в своей книге «Искусство как опыт» выдвигает категорию эстетического опыта как модель для всякого опыта вообще. В исследованиях его последователей - Т. Манро, Р. Циммермана, Д. Арнстайна - эстетический опыт также представляется весьма желательным, поскольку он ведет к цельности и зрелости личности. Так, Т. Манро, считая, что эстетическая ценность носит во многом прагматический характер и должна способствовать социализации личности, выделяет следующие аспекты ценности эстетического опыта (221, с. 84-85):

- искусство является одним из самых мощных инструментов для производства положительного опыта;
- искусство может внести свой вклад в социальную приспособленность человека;
- искусство постоянно находит новые пути для «валидации» человеческой жизни, для создания ощущения, что жизнь прожита не даром.

Используемый Т. Манро термин «валидация», означающий «придание законной силы, утверждение», подтверждает высокую степень уверенности в том, что процесс эстетического воспитания будет последовательно приводить к результатам, отвечающим заранее установленным критериям приемлемости.

В исследованиях отечественных ученых эстетическое воспитание зачастую рассматривается как высшая универсальная форма воспитания, как основа основ формирования всех остальных видов воспитания, как процесс, завершающий процесс воспитания в виде окончательной «отделки, шлифовки, полировки» личности (157, с.40-43). Как отмечает Ю.Б. Боров, желанным и оптимальным результатом эстетического воспитания должно стать «формирование самоценной и социально ценной личности» (42, с. 480). Интересно отметить, что М.С. Каган, подчеркивая неразрывную связь эстетического воспитания с другими видами воспитания, вообще принципиально отрицал наличие предмета эстетического воспитания как такового. Для него эстетическое воспитание являлось лишь определенной стороной или своеобразным аспектом всех других форм воспитательной деятельности. По мнению исследователя, эстетические явления вообще не образуют какой-либо особой сферы, так как возникают в ходе освоения человеком всего чувственно воспринимаемого мира (102, с. 223).

Еще одна известная и давняя философско-эстетическая традиция интерпретации эстетической деятельности связана с идеей **формы** как носителя эстетической ценности. Данная идея начала развиваться в эстетике

еще со времен Платона, который, пытаясь разгадать загадки прекрасного, стремился ответить на вопрос: «Что такое красота?» Именно Платону и принадлежит одно из самых ярких и выразительных определений «прекрасного». Он считал, что подлинная красота не зависит от времени, места или даже личных мнений, а обладает самостоятельной ценностью. Прекрасным вещам, по его мнению, свойственны такие особенности как соразмерная форма, упорядоченность, «истинное изящество» и «изящество сложения», «точность пропорций» и «гибкость форм». Позже Е. Берк добавил к этим критериям «плавность» и «постепенность переходов», И. Кант уточнил, что прекрасны только те произведения искусства, которые выглядят так, будто сотворены природой, а Г. Гегель видел прекрасное только в произведениях искусства, изображающих предметы в виде явлений природы. Однако, как замечает Г. Пауль, большинство - от Аристотеля до Т. Адорно - считали красоту чем-то отчетливо целостным, составные части которого не поддаются ясному разграничению. Именно наличие слитного образа (т.е. не содержание и не материальный субстрат, а форма) и считалось первым отличительным свойством красоты. «Форма» в таком ее понимании обладала качествами всеобщности и гармоничности, что позволяло считать ее наиболее чистым носителем эстетических значений (171, с. 16-17).

Эта позиция оказалась плодотворной и для эстетики XX века (в основном зарубежной), так как объясняла общечеловеческое сходство эстетических вкусов и закономерностей эстетического восприятия. Проведенные во второй половине XX столетия кросскультурные исследования Г. Айзенка в области эмпирической эстетики подтвердили тот факт, что чувство формы является частично независимым от степени понимания наблюдаемого эстетического объекта и не требует целенаправленного поощрения. В своей работе, посвященной объективности и обоснованности эстетических суждений, Г. Айзенк приводит данные, позволяющие сделать следующие выводы (5, с. 313-315):



- эстетические суждения о предпочтении простых или сложных форм эстетических объектов являются относительно независимыми от культурных различий, пола, возраста и расы испытуемых;
- эстетические занятия в школе не определяют результатов эстетической чувствительности обследованных детей;
- различия в восприятии эстетических объектов детьми и взрослыми, имеющими длительный период формального или неформального тренинга в эстетической восприимчивости, являются совсем небольшими и незначимыми.

Все это позволило предположить, что человек вычленяет в процессе эстетического восприятия и оценки какие-то общие основания, которые «не могут быть ничем иным, как формой в широком смысле слова» (239, с. 11). Отсюда вытекает и соответствующее понимание эстетической деятельности. Например, в исследовании сотрудников лаборатории прогнозирования эстетического развития Института художественного образования РАО Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой, посвященном развитию эстетических способностей детей, именно формообразование рассматривается как основное содержание эстетической деятельности, а чувство формы - как основа эстетических способностей человека (там же, с. 14).

Изучение во второй половине XX века естественнонаучных аспектов эстетики позволило выделить еще один подход к определению сущности эстетического воспитания. Речь идет об экспериментах Д. Дернера, В. Ферса, Е. Гомбриха, которые показали, что, с одной стороны, эстетическое удовольствие возникает лишь в том случае, когда человек находит упорядоченность в воспринимаемом эстетическом объекте. При этом эстетический объект для достижения большей эстетической привлекательности должен содержать наименьшее количество информации, подлежащее воспроизведению (например, за счет регулярных, ритмичных повторов каких-либо элементов; соразмерности частей целого; отсутствия

лишних, не работающих на основной замысел деталей; координации объединяемых усилий и т.д.). Иными словами «красивое – это сведение сложного к простоте» (118, с. 9). Как отмечает И. Эйбл-Эйбесфельдт этот, по-видимому, общий принцип, вытекает отчасти из ограниченной способности нашего мозга к переработке информации. В сложных стимулах мы пытаемся обнаружить упорядоченность, которая позволила бы нам выделить в них более крупные элементы и, таким образом, иметь дело с меньшим количеством информации. Поиск упорядоченности в эстетическом объекте обусловлен также тем, что он помогает человеку лучше воспринимать окружающее и запоминать воспринятое, делая процессы познания мира более экономными и намного повышая его приспособительные возможности. Именно поэтому, «открытие закономерностей» доставляет человеку удовлетворение, а упорядоченность в отличие от хаоса воспринимается как нечто красивое (263, с. 32-33).

С другой стороны, исследования показали: если упорядоченность слишком очевидна, то эстетический объект не кажется наблюдателю красивым. Тем самым было доказано, что восприятие прекрасного удовлетворяет не только стремление к компетенции и поиску упорядоченности, но и к открытию нового. Многочисленные исследования позволили прийти к выводу, что красота – это не только правильная, полезная организация действий и вещей, но и всегда нарушение нормы, отклонение от нее, сюрприз, открытие. Иными словами, эстетическое переживание возникает лишь тогда, когда «полученное превышает неосознанно прогнозируемую норму».

Этот процесс возбуждения интуиции в процессе восприятия «прекрасного» заставил предположить, что эстетическое наслаждение «есть положительная эмоция, связанная с удовлетворением минимум трех потребностей человека: познания, экономии сил и вооруженности теми знаниями, навыками и умениями, которые наиболее коротким и верным

путем ведут к достижению цели». А само эстетическое переживание возникло в процессе антропогенеза в связи и исключительно в интересах творческой деятельности человека. Более того, как утверждает академик П.В. Симонов, обнаружение красоты в окружающем мире – это явление вторичное по отношению к творческим способностям человека. Исследования Д. Леви подтвердили, что эстетические переживания возникают лишь в том случае, когда в работу включаются оба полушария мозга. Подобная ситуация особенно ярко проявляется перед лицом решения неординарной проблемы, когда нужен новый взгляд на реальность, когда сложность задачи требует новых внутренних построений, нового творческого усилия (118, с. 8).

То, что эстетическое восприятие – это своего рода «творческая деятельность», «сложная и трудная умственная работа», впервые в психологии искусства заявил Л.С. Выготский. По его мнению, в процессе общения с искусством происходит сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем. Она заключается в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект, к которому уже и относятся все его последующие реакции (75, с. 30). Уже упомянутые исследования Г. Айзенка выявили, что эстетическое восприятие и эстетические суждения напрямую связаны с такими качествами личности как оригинальность, гибкость мыслительных процессов, независимость суждений - иными словами со всем тем, что называется креативностью человека (5, с. 316-317).

Именно установление того факта, что «восприятие красоты в мире есть всегда творчество» (26, с. 437-438), потребовало смены парадигмы современной эстетики и ее прикладного раздела - теории эстетического воспитания.

Необходимо отметить, что первые попытки рассмотреть функции эстетического воспитания в контексте общих закономерностей творческого

развития человека были предприняты в России еще в начале XX века. Так, П.Ф. Каптерев, видный представитель антрополого-гуманистического направления в отечественной педагогике, будучи глубоко убежденным в целостности человеческой личности, считая, что «поставленное обособленно от других сторон развития человека, эстетическое образование может дать только красивый пустоцвет», выдвинул предположение о том, что умение понимать природу «эстетических предметов» закономерно активизирует мыслительную деятельность и воображение человека, пробуждая в нем творческую мысль (224, с. 58).

А.В. Бакушинский - известный отечественный педагог и теоретик искусства, разрабатывавший в 20-30 годах прошлого века принципы эстетического воспитания, - одним из первых выдвинул в качестве цели эстетического воспитания «освобождение творческих потенций человека, воспитание культуры творческой личности» (16, с. 36).

П.П. Блонский, провозгласив эстетическое воспитание необходимым фактором воспитания творческой личности, впервые создал методику эстетического воспитания, с помощью которой стал формировать эстетическое творчество на структурно-синтетическом уровне, опираясь на синтез пластических искусств, музыки, литературы. Создавая свою систему, он исходил из того, что эстетическое воспитание, прежде всего, служит развитию творческих способностей, творческих возможностей, которые заложены самой природой в каждом человеке. Не от искусства следует идти к школьнику, говорил он, а от учащегося с его переживаниями, настроениями, собственными творческими поисками в искусстве (32, с. 141-142).

И все же в отечественной педагогике вопрос о содержательном влиянии эстетической деятельности на формирование творческой активности личности стал, как отмечает Е.Ю. Романова, рассматриваться лишь с начала 80-х годов XX столетия, когда рамки узких представлений и требований

ориентации в педагогическом процессе только лишь на качества красоты, пришли в противоречие с состоянием реальной действительности(202, с. 38.).

Одним из первых, кто определил сущность эстетического воспитания как «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве», был Б.Т. Лихачев (134, с. 284). При этом впервые при определении цели и задач эстетического воспитания была сделана попытка перенести акцент с философско-эстетического на психолого-педагогический подход. Так, разработанное Б.Т. Лихачевым положение о гармоничном решении в процессе эстетического воспитания триединой педагогической задачи включало в себя следующий комплекс задач (135, с. 53):

- художественно-эстетическое и идейно-нравственное воспитание;
- обучение умениям и навыкам, обеспечивающим вовлечение в активную художественно-творческую деятельность;
- развитие сущностных сил и творческих способностей человека.

Осуществляющаяся в последние десятилетия перестройка концепции эстетического воспитания с предельной ориентацией на личностный фактор привела к пересмотру нормативно-догматических положений и критериев процесса эстетического воспитания и развития личности. Как замечает В.И. Самохвалова, отныне «теория эстетического воспитания не может рассматриваться лишь как конкретная педагогика эстетического просвещения и образования, но должна представлять собой самую общую теорию, возникшую на стыке множества дисциплин, что помещает эстетическое воспитание в широкую культурную и экзистенциальную перспективу» (207, с. 41).

Эстетическое воспитание, выводя проблему эстетической деятельности человека за рамки различных видов художественной деятельности, стало

включать в свой арсенал эстетико-воспитательных средств все богатство и разнообразие мира, все виды и способы взаимодействия с ним человека на уровне проявления эстетической творческой личности. При этом педагогика искусства стала рассматриваться как организованный, целенаправленный и контролируемый педагогический процесс формирования в личности способности к эстетической творческой деятельности.

Г.Ю. Пискачева, отмечая, что цель эстетического воспитания, сформулированная как «пробуждение в человеке творчества», является весьма широкой, предлагает к рассмотрению целую систему синергически разноуровневых целей эстетического воспитания (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Иерархия целей эстетического воспитания (по Г.Ю. Пискачевой)**

<p>Духовно-личностный уровень</p>	<p><i>Творчество личности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- самооценность;</li> <li>- самопознание;</li> <li>- познание действительности;</li> <li>- развитие культуры чувств.</li> </ul>
<p>Уровень эстетического освоения мира</p>	<p><i>Эмоционально-ценностный опыт мышления и действий:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие художественно-образного мышления;</li> <li>- развитие художественных потребностей и интересов;</li> <li>- развитие созидательных способностей.</li> </ul>
<p>Накопительный уровень</p>	<p><i>Опыт общения с эстетическими объектами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие восприятия и воображения;</li> <li>- овладение приемами художественной деятельности.</li> </ul>

Как видно из представленной таблицы, автор вычленяет три уровня целей эстетического воспитания - «духовно-личностный», «накопительный» и уровень «эстетического освоения мира» (182, с. 36).

Отечественные ученые Н.И. Киященко и Н.Л. Лейзеров, дав научно обоснованные представления о целях, задачах, структуре, уровнях эстетического воспитания как основном способе внутренней организации приобщения человека к эстетической культуре, впервые провозгласили главной целью эстетического воспитания формирование эстетических творческих способностей личности (265, с. 36).

Именно этот подход и стал ведущим в современной педагогике искусства (А.Ж. Овчинникова, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, Г.В. Мухамедзянова, И.И. Карева и др.)

### **1.1.2. Стратегии решения проблемы эстетических творческих способностей в психолого-педагогических исследованиях**

В исследованиях отечественных психологов (Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтиса, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.) разработана теория способностей как комплекса индивидуально-психологических свойств и качеств личности, которые в наибольшей мере отвечают требованиям определенных видов деятельности (192, с. 346). При этом Б.М. Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей (233, с. 16):

а) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

б) способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешному выполнению какой-либо деятельности или многих видов деятельности;

в) понятие «способности» не сводится к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработались у данного человека.

Формируются и реализуются способности исключительно в конкретных видах деятельности. Вместе с тем, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов показали, что в процессе социально-исторического развития человека возникла потребность формирования не только частных, специальных способностей и соответствующих им психологических свойств и качеств личности и физиологических механизмов, но и общих, генерализованных способностей.

Под общими способностями понимаются индивидуальные особенности, которые являются общими условиями для успешного выполнения различных форм человеческой деятельности. Они связаны с «родовыми» свойствами человека: чувствительностью, памятью, мышлением, волей и т.д. и дают возможность личности, обладающей ими, участвовать в любом виде человеческой деятельности, обеспечивая относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и различными видами деятельности (109, с. 239-241).

В художественно-эстетической педагогике до недавнего времени основное внимание было направлено на изучение и развитие тех способностей, благодаря которым человек сравнительно быстро овладевает специальными средствами и техникой различных видов художественной деятельности. Подробно рассматривались индивидуальные качества сенсорной и моторной сферы, а также качества, выступающие на первый план в педагогической практике – быстрота, гибкость, легкость усвоения специальных знаний, умений, навыков.

Так, наиболее изучены музыкальные способности человека благодаря фундаментальному исследованию Б.М. Теплова "Психология музыкальных способностей". Существуют попытки, направленные на выявление отдельных психологических компонентов, характеризующих общую



структуру литературных способностей (З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, О.И. Никифорова и др.). В практике широко распространено изучение способностей к изобразительной деятельности (В.И. Кириенко, В.С. Кузин, В.П. Зинченко, А.Г. Ковалев и др.).

Вместе с тем, понятие эстетических творческих способностей гораздо шире. Как отмечает в своем исследовании Н.В. Рождественская, существует несколько путей в изучении художественно-эстетических способностей. Один из них связан с аналитическим подходом к проблеме. Задача исследователя в этом случае - выделение отдельных компонентов, результативных для данной способности. По такому пути идут, например, исследователи, выявляющие роль внимания в структуре изобразительных способностей или роль воображения в структуре актерских способностей.

Второй путь - это выделение специальных психофизиологических компонентов способностей. Например, рассматривается глазомер как свойство способностей архитектора и художника или эмпатия (чувство сопереживания и понимания психологического состояния другого человека) как компонент способности к сценическому перевоплощению. В этом случае исследователь выявляет специальные процессы и функции, присущие одаренности в сфере художественно-эстетической деятельности.

Третий – синтетический - подход к изучению художественно-эстетических способностей направлен на поиски взаимосвязей между компонентами различных частных эстетических способностей. При этом способности изучаются как целое, хоть и состоящее из компонентов, но не сводимое к их сумме (200, с. 57-67).

В последние годы в педагогике искусства утвердилось понимание того, что эстетические творческие способности человека, проявляясь и развиваясь на материале того или иного вида искусства, по своей психологической сути представляют собою общий момент художественной одаренности, когда

«идеи и переживания человека находят адекватную форму и в звуке, и в жесте, и в художественном слове» (144, с. 51).

В «Исследованиях по психологии художественного творчества» О.И. Никифоровой были сделаны попытки выделить общие характеристики художественно-эстетической направленности личности, такие как необычайная впечатлительность, удивительная яркость образной памяти, целостность восприятия действительности, чрезвычайная эмоциональность, интенсивность работы воображения, но, как замечает Е.П. Крупник и др., все эти оценки слишком неопределенны и остается проблематичным «насколько все эти качества специфичны для художественно-творческих способностей» (122, с. 10).

Эстетические творческие способности личности сложны, многовариантны и формируются в диалектическом единстве с другими способностями. Как отмечают многие исследователи (106; 107; 117; 187), эстетические творческие способности и составляющие их свойства и качества личности (в отличие от специальных способностей, определяющих успешность в конкретных видах художественной деятельности) проявляются и реализуются в любой сфере человеческой деятельности и познания. Более того, по мнению Э.В. Ильенкова, последствие общения человека с искусством развивает не только «специфические» эстетические, но и «всеобщие, универсальные» творческие способности (51, с. 46-50).

Эстетические творческие способности в силу своего синтезирующего характера обладают сложной структурой. С одной стороны, они включают в себя перцептивные, интеллектуальные и характерологические свойства и качества личности, свойственные творческим способностям вообще. К ним относятся (169, с. 10-22):

- мотивационно-творческая активность и направленность личности (творческий интерес, увлеченность, стремление к лидерству);
- интеллектуальные способности личности:

а) интеллектуально-логические способности (умение анализировать, давать определения, способность к систематизации и классификации);

б) интеллектуально-эвристические способности (способность к фантазии, способность выдвигать гипотезы, ассоциативность мышления, независимость суждений);

- коммуникативно-творческие способности личности (способность к сотрудничеству, способность отстаивать свою точку зрения, способность аккумулировать и творчески использовать опыт других);

- индивидуальные особенности личности, способствующие успешности творческой деятельности (работоспособность, упорство, независимость в выборе целей и тактике их достижения).

С другой стороны, несмотря на схожесть свойств и качеств личности, составляющих эстетические творческие способности, с другими частными и общими способностями человека, образная природа ощущения, восприятия, воображения, своеобразно закрепляемая искусством, требует наличия у человека особого рода способностей.

Впервые принципиально новый подход к разработке проблемы эстетических творческих способностей был предложен А.А. Мелик-Пашаевым, который выделил три взаимосвязанных уровня в структуре данных способностей (149, с. 28):

первый уровень - сенсорные, моторные, мнемические и другие способности;

второй уровень - эстетическое отношение к действительности или эстетическая позиция;

третий уровень - творческое воображение, то есть «способность человека создавать содержательную форму художественного замысла привлечением из внешнего мира впечатлений, нужных для формирования чувственного образа».

Первый – инструментальный - уровень характеризует узкоспециальные «инструментальные» качества, психические или даже психофизические свойства. Второй и третий уровни образуют так называемые «общие художественные способности». В исследованиях А.А. Мелик-Пашаева впервые элементарные, частные качества выступили как необходимый, но подчиненный момент качеств более высокого порядка, связанных с порождением творческих замыслов, близких к «вершине пирамиды» - «творческому Я» человека.

Как отмечает Д. Сафонова, с педагогической точки зрения особенно важно то, что «эстетическое отношение к действительности» не возглавляет список элементарных способностей, как было обычно принято в традиционных концепциях художественных способностей, а создает их (208, с. 92). Те качества, что рассматривались многими исследователями как художественные способности (звуковысотный слух, тонкое цветоразличение, чувство ритма и др.), А.А. Мелик-Пашаев называет качествами инструментального уровня, а основой общих художественных способностей считает эстетическое отношение к действительности и творческое воображение.

Более сложная структура эстетических способностей разработана А.Ж. Овчинниковой. Различая специфические (касающиеся определенных видов искусства) и общие (универсальные) эстетические способности, позволяющие учащимся овладеть широким кругом разнообразных видов эстетической деятельности, автор выделяет четыре группы общеэстетических способностей (166, с. 18):

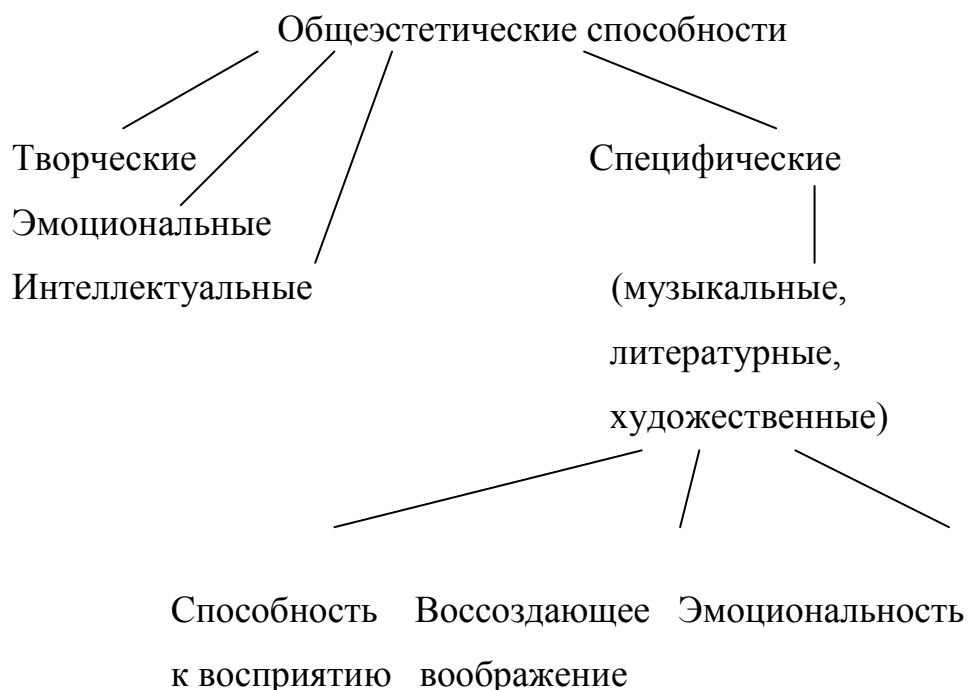
- 1) интеллектуальные способности (ощущения, восприятие, представление, память, внимание и т.д.);
- 2) эмоциональные или эмоционально-волевые способности;

3) творческие способности (оригинальность и неповторимость решения, ассоциативность мышления, способность к восприятию искусства и т.д.);

4) специфические способности, к которым, в свою очередь, относятся:

- музыкальные способности (музыкальная память, музыкальный слух, ритм);
- литературные способности (эмоционально-образная память);
- изобразительные способности (зрительная память, техническое мышление).

Сложная и во многом дублирующая отдельные структурные элементы схема, тем не менее, дает представление о важнейших, по мнению автора, компонентах общеэстетических способностей, к которым А.Ж.Овчинникова относит способность к восприятию, воссоздающее воображение и эмоциональность (см. схему 1).



**Схема 1. Структура общеэстетических способностей  
(по А.Ж.Овчинниковой)**

Н.И. Киященко и Н.И. Лейзеров, определив в общем виде эстетические творческие способности как «комплекс перцептивных, интеллектуальных, характерологических свойств и качеств личности, которые дают возможность человеку проявлять себя в любом виде деятельности эстетически творящей личностью», также выделяют в их структуре способность к эстетическому восприятию, эстетические эмоции и воображение. Наряду с этими способностями в компонентный состав эстетических творческих способностей включены эстетическое переживание, эстетическое чувство, эстетический вкус и эстетические взгляды (265, с. 42).

Б.Т. Лихачев, также отказавшись от включения в состав эстетических творческих способностей «частных» или специальных художественных способностей, в качестве основных компонентов называет следующие (134, с. 293):

- способность к эстетическому восприятию;
- способность к эмоциональному переживанию;
- воображение;
- мышление;
- художественно-эстетическая образованность.

Т.Н. Гольцева, рассматривая эстетические способности, выделяет две сферы их формирования - чувственную и рациональную (см. таблицу 2). На *эстетически-ценностном* уровне в чувственной сфере формируются эстетическое восприятие, чувство, переживание, эстетическая потребность, в сфере рационального - эстетические суждения, эстетические вкусы, идеалы, эстетические оценки.

На *эстетическо-творческом* уровне творчески-воспринимающая деятельность формирует в чувственной сфере способность воссоздавать художественные образы, адекватные авторским, а в сфере рационального - понимать (интерпретировать) воспринятое, выражать чувства, порождаемые

воспринятым образом. Творчески-созидательная деятельность на данном уровне формирует в сфере чувственного способность создавать художественные образы, в сфере рационального – способность оформлять созданный образ в адекватную художественную форму (64, с. 54).

Таблица 2

**Сферы формирования эстетических способностей**  
(по Т.Н. Гольцевой)

	Эстетически-ценностный уровень	Эстетически-творческий уровень	
		Творчески-воспринимающая деятельность	Творчески-созидательная деятельность
Чувственная сфера	Эстетическое восприятие чувство, переживание, потребность	Способность воссоздавать художественные образы, адекватные авторским	Способность создавать художественные образы
Сфера рационального	Эстетические суждения, вкусы, идеалы, оценки	Способность понимать (интерпретировать) воспринятое, выражать чувства, порождаемые воспринятым образом	Способность оформлять созданный образ в адекватную художественную форму

Несмотря на неоднозначную трактовку структурно-содержательной основы эстетических творческих способностей, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сегодня на передний план выходит понимание процесса эстетического воспитания как хода и результата двух составляющих: эстетического воздействия на активизацию эстетического сознания (эстетическое восприятие, эстетические чувства, эстетический вкус) и действий творческой личности (творческое воображение). Рассмотрим подробнее эти компоненты эстетических творческих способностей человека.

**Эстетическое восприятие** является глубоко содержательным и широким процессом, протекающим не только на ступени абстрактного мышления, но и на ступени чувственного познания. С одной стороны, процесс восприятия эстетического объекта опирается на потребности, интересы, идеалы человека, являющиеся составляющими аффективно-потребностной основы структуры личности. С другой стороны, в процесс эстетического восприятия непременно включаются такие психические процессы, как воображение и мышление. Поэтому особенностью взаимодействия личности с искусством и с другими эстетическими предметами является то, что к процессу осмысления и осознания того, что мы видим, слышим, чувствуем, всегда подключаются механизмы эмоционального сопереживания. Именно поэтому восприятие искусства не является "усвоением" заключенного в нем содержания, оно "достраивает" произведение силой воображения, фантазией подобно работе режиссера или актера.

Эстетическое восприятие можно определить как процесс отражения предметов и явлений действительности в искусстве во всем многообразии их свойств, в том числе и эстетических, непосредственно влияющих на органы чувств. Своеобразие эстетического восприятия выражается в полном содержательном освоении эстетического предмета, способности охватить его правильно, во всех деталях, остро и точно, в эмоциональной непосредственности, увлеченности, сохраняющейся при анализе воспринимаемого объекта.

Эстетическое восприятие всегда вызывает определенные ассоциации и мысли не только по поводу воспринимаемого явления, но и о себе, о судьбах человека, о природе. Таким образом, в процесс эстетического восприятия вовлекается вся личность человека. Именно поэтому, с позиции педагогики как социальной науки, эстетическое восприятие - это процесс, характеризующий способность личности к ориентации в мире эстетических



ценностей, процесс, который придает личности неповторимые черты индивидуальности (177, с. 150-182).

Во многих случаях эстетическое восприятие представляет собой рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д. При этом сам процесс восприятия эстетического объекта зависит от развития сенсорной организации индивида. Сенсорный аппарат человека - это «входные ворота», через которые человек воспринимает все богатство и разнообразие красок, форм и звуков окружающего мира. Чувство цвета, формы, законченности и равновесия композиционного расположения объектов, чувство «хорошей фигуры» и линии, чувство гармонии и дисгармонии, консонанса и диссонанса, чувство пропорции - весь этот огромный потенциал сенсорных возможностей организма является необходимым условием полноценной встречи личности с эстетическим объектом.

Как отмечает Е.П. Крупник, восприятие произведения искусства осуществляется с помощью четырех основных механизмов (121, с. 150):

- 1) «раскодирования» художественно-образного языка произведения искусства;
- 2) эмоционально-эмпатического «вхождения» в произведение искусства, сопереживания, соучастия;
- 3) ощущения художественной формы и чувства эстетического наслаждения;
- 4) художественного осмысления, результирующего процесс восприятия и создающего «концепцию восприятия».

Интегрированное действие всех четырех механизмов осуществляется с помощью художественного воображения. Именно поэтому Л.С. Выготский в своей работе "Психологии искусства" выделил в качестве теории не учение о

восприятию, а проблему связи чувства (эмоций) и фантазии (воображения).

Эстетическое восприятие всегда пронизано особыми эстетическими переживаниями и эмоциями, которые каждый раз выражаются во вполне определенных **эстетических чувствах**. Эстетическое чувство – это субъективное эмоциональное состояние, вызванное оценочным отношением человека к эстетическим явлениям действительности и искусства. Как отмечает В.В. Медушевский, эстетические чувства не тождественны жизненным. С одной стороны, искусство вызывает в нас сильное чувство, которое порой переживается как близкое к реальности. Вместе с тем, художественное чувство не является реальностью, невзирая на то, что оно искренне. Таким образом, эстетическая реакция, не выражаясь в немедленных действиях, сказывается в изменении установки, а эстетические эмоции, накапливаясь, могут впоследствии привести к существенным изменениям (141, с. 53). Как заметил Л.С. Выготский: "Искусство есть центральная эмоция, разрешающаяся в головном мозге". И добавляет: "Эмоции искусства суть "умные эмоции" (56, с. 201).

В статье Н.Б. Берхина «Формирование первоначальных художественных знаний» отмечается, что эстетические эмоции способны вызывать ассоциации, порой логически не обоснованные и причудливые, привнося субъективность и избирательность в процесс эстетического восприятия (27, с. 43). Таким образом, эстетическое чувство также становится «побудительным мотивом к эстетическому творчеству на его бессознательной ступени» (265, с. 46).

Эстетическое восприятие сопровождается не только эмоциональной восприимчивостью и отзывчивостью, но и формирует эстетические суждения или эстетический вкус.

**Эстетический вкус** - это способность человека оценивать эстетический объект с позиций художественно-эстетического идеала, это тонкое и сложное умение увидеть, почувствовать, понять прекрасное и

безобразное, трагическое и комическое и верно оценить его. Эстетический вкус накапливается в регулярном общении с прекрасным, с произведениями искусств разных видов и разных времен. Ему нужны специальные знания и специальные умения.

Эстетический вкус становится основанием дифференцированного отношения: или притяжения к эстетически полноценному, или отталкивания от примитивного, банального, пошлого. Таким образом, он делает эстетическое восприятие не только эмоционально-чувственным, но и интеллектуально-рациональным.

Различают следующие системы ценностной ориентации эстетического вкуса (116, с. 36):

- Функциональная ориентация, в которой суммирован личностный навык оценивать форму, качество, совершенство, оригинальность, новизну.
- Конструктивная ориентация, т.е. умение видеть единство частей и целого.
- Ретроспективная ориентация, требующая знаний из области ушедших в прошлое эстетических и художественных систем (стилей, течений и направлений в искусстве).
- Творческая ориентация, требующая умений эстетического преобразования.

Еще одним необходимым атрибутом эстетических творческих способностей является **художественное воображение**. Более того, в эстетических и искусствоведческих исследованиях (91; 174) воображение нередко рассматривается не как обычный психологический механизм, а как исходное основание эстетических творческих способностей. Как замечают А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская в статье, посвященной анализу проблемы «общего» и «специального» в художественно-творческой одаренности человека, «воображение выступает как центральная художественная способность», являясь узловым моментом различных видов

художественной деятельности и точкой пересечения многих проблем педагогики искусства (144, с. 51).

Феномен воображения давно привлекал внимание философов, художников, писателей, психологов. Еще в эпоху Просвещения возникла идея творческого воображения, на основе которой формировалось понятие гения, таланта. Современные концепции творчества, отвергающие представление монополии творчества исключительно гению, утверждают, что воображение, различаясь по направленности, силе и яркости, является важной духовной потребностью каждой личности.

Понятие «воображения», как утверждает Т.А. Ребеко, давно превратилось в критерий общего развития и «индикатор креативности» человека (198, с. 168). Поэтому во многих работах воображение рассматривается как естественная основа любой творческой деятельности, как «королевская дорога в подсознание» (80; 275).

В литературе можно встретить несколько подходов к определению воображения. Однако большинство авторов рассматривают этот процесс как необычное комбинирование элементов реальной действительности, придание новых функций предмету, создание новых конструкций, которые до этого не имели прямых эквивалентов в действительности, преобразование представлений, образов, мыслей, отражающих реальную действительность на основе имеющегося опыта. Воображение выражается в «мысленном построении средств и результатов предметной деятельности субъекта, в создании программы поведения, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью, в продуцировании образов, которые не продуцируют, а заменяют действительность» (204, с. 163).

С.Л. Рубинштейн указывал на существование стольких специфических видов воображения, сколько имеется специфических видов человеческой деятельности – конструкторское, научное, художественное и т.д. (205, с. 300).

Художественное воображение, в свою очередь, включает в себя три основных вида (81, с. 176-178):

1. Преобразующее воображение, когда наблюдаемому объекту придается новый смысл и эмоциональная окраска.

2. Репродуктивное воображение, когда запечатленные в памяти образы интегрируются, обобщаются, типизируются и трансформируются на уровне подсознания.

3. Творческое воображение, «базирующееся на эмоциях, рисующих желаемые картины для своего существования», и направленное на создание новых моделей желаемого или необходимого.

Л.С. Выготский основной задачей воображения, которое он рассматривал как «опыт, противоположный реальности», считал организацию таких форм поведения, которые еще ни разу не встречались в опыте человека. При этом он выделял три функции воображения (55, с. 183-186):

а) функцию сублимации, т.е. «социально высшей реализации неосуществившихся возможностей»;

б) функцию воспитательную, назначение и смысл которой - организовать поведение ребенка в соответствующей форме;

в) функцию эмоциональную, когда воображение «является тем аппаратом, который непосредственно осуществляет работу наших эмоций».

Несколько иные функции художественного воображения вычленяет Л.Б.Ермолаева-Томина (81, с. 175-176):

Первая функция – развитие эмпатического, сопереживающего видения, умения входить в состояния других предметов и людей, воображать себя на их месте.

Вторая функция – хранение опыта в эмоционально-образной форме.

Третья функция – творческая, когда воображение исполняет роль «главного инструмента мыслительного поиска».

Воображение человека, формируясь в художественной деятельности, впоследствии проявляется не только и не обязательно в каком-либо виде искусства, но и в любой другой деятельности (186; 97).

Если большинство ученых в качестве традиционно выделяемых признаков воображения отличают такие как преобразование и оперирование образами внешнего мира, то отличительной чертой художественного воображения является формирование этих образов на чувственной основе. При этом образы художественного воображения, не имеющие прототипов в объективной реальности, «всегда связаны со значением и смыслом понятий» (173, с. 66).

Еще одной особенностью художественного воображения является его сложный, многоплановый, синтетический характер. С одной стороны, оно является своеобразным сплавом чувственного и рационального, где мышление играет роль «программы», чувственный же материал выступает как основа мышления. С другой стороны, художественное воображение включает в себя зрительные, пространственные, двигательные, слуховые виды воображения. Правда, по мнению многих исследователей, чувственная ткань художественного образов воображения строится преимущественно на материале визуальных представлений, в независимости от того, о каком виде искусства идет речь (8; 59; 167; 201; 284). Так, английский логик Р. Скрутон в своей работе «Искусство и воображение: исследование по философии сознания» утверждает, что хотя термин «воображение» включает целый ряд самых разнообразных явлений, в сущности, он употребляется для передачи единственного понятия - «видения чего-то». Даже переводя свое исследование в область психологии восприятия музыки, он рассматривает в качестве носителей музыкальной информации зрительные образы (284).

Исследователи отмечают и другое качественное отличие художественных образов воображения, которое состоит в том, что объективное и субъективное содержание предстают в них в равноправном

единстве. Это означает, по мнению А.А. Оганова, что такие образы «являются одновременно отображением объективности вещей и эстетического к ним отношения». В этом случае деятельностью воображения в идеально преобразованной форме совершается сжатие или растяжение пространства, что-то преувеличивается или преуменьшается, дается в гротескном изображении, преднамеренно деформируется. При этом воображение как бы выносит на поверхность самое существенное в предмете, «стремится представить внутреннему созерцанию во всей наглядности и полноте любую мысленную абстракцию в общую идею» (167, с. 67-68).

Хотя современная теория познания и психология относят воображение преимущественно к интеллектуальному, то есть сознательному и осознаваемому уровню творчества, но большое количество экспериментальных данных свидетельствует о том, что комбинирование различными образами, сопоставление их и нахождение между ними связей, рождающих новые образы и мысли, далеко не всегда протекает лишь на уровне сознания. Неосознаваемое, интуитивное комбинирование чувственных образов нередко выделяет новые чувственные, визуальные целостные образы, из которых интеллект не всегда может выделить содержащуюся в них мысль. Это заставляет некоторых исследователей предположить, что воображение, тем более художественное воображение, нельзя относить только исключительно к интеллектуальным способностям человека. По-видимому, оно «служит посредником между чувственным и интеллектуальным уровнями познания и творчества», опираясь на ассоциативное мышление и ассоциативные чувствования (106, с. 99).

Сопоставляя воображение и эстетическое восприятие, можно обратить внимание на то, что воображение не является «репродукцией» содержания эстетического восприятия, а образы художественного воображения не адекватны эстетическому объекту. Построенные на основе опыта субъекта,

тесно связанные с действительностью, они представляют существенный момент отхода от нее, поскольку образ предмета воображения подвергается преобразованию.

Художественное воображение на разных этапах развития выступает в различных формах и видах, эволюционируя, как и сам человек. При этом более простые виды включаются в структуру развитых форм в качестве их предпосылки и основы (218, с. 24-82). Генетический ряд качественно различных форм и видов воображения состоит из нескольких уровней (см. таблицу 3).

Таблица 3

### Формы и виды воображения

Исходные уровни	Формы и виды воображения
Первый уровень	Предметно-чувственное воображение на основе пространственно-временной ассоциации предметных ситуаций прошлого, настоящего и будущего
Второй уровень	Первично-социализированное воображение на основе предметной деятельности
Третий уровень	Социально-детерминированное воображение на основе наглядно-образного мышления
Четвертый уровень	Первичное художественное воображение на основе формирования познавательных образов действительности
Пятый уровень	Высшая форма воображения на основе творческого воображения художника

Представление об исходных видах воображения не только позволяет вычлнить их в структуре сложного воображения, но и раскрывает нам пути и способы их развития как компонентов сложного воображения. В частности, это важно для поиска путей развития эстетических творческих способностей в учебно-воспитательном процессе.

Воображение и эстетическое сознание как две составляющих эстетических творческих способностей являются основой развития личности



учащихся в процессе лично ориентированного эстетического воспитания по трем направлениям:

1. Рациональная сфера, в которой формируется суждение, оценка, вкус, способность понимать воспринятое;
2. Чувственная сфера, в которой формируются эстетическое восприятие, чувство, переживание;
3. Творческая сфера, в которой формируется способность воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое.

Все три направления связаны с формированием эстетических творческих способностей и четко отражают сущность эстетического воспитания, понимаемого в современной социокультурной ситуации как «особая сфера деятельности, интегрирующая творческие формы пересоздания действительности» (127, с. 50).

## **1.2. Проблема развития личности в процессе эстетического воспитания**

С древнейших времен философы и педагоги рассматривали эстетическое воспитание не только в рамках развития способности человека понимать и чувствовать «прекрасное», но и считали его важным и необходимым процессом развития всей личности. Многие из них приходили к пониманию того, что эстетическое воспитание не только «встраивает» индивида в культуру человечества, но и направляет его развитие, охватывая как духовный мир человека, так и ее практическую активность, формируя интеллектуальные и эмоциональные стороны его психики (156, с. 98). Еще древнегреческие философы, отмечая важность эстетического воспитания, замечали: «Кто в этой области воспитан как должно, тот очень остро воспримет разные упущения или природные недостатки. Его удовольствие или раздражение будет верно: он хвалил бы то, что хорошо, и, приняв его в

свою душу, питался бы им и сам стал бы безукоризненным. ...А когда придет ему пора мыслить, он полюбит это дело, сознавая, что оно ему свойственно, раз он так воспитан» (95, с. 161).

Аристотель был одним из первых, кто связал идеал воспитания человека, основанный на «калокагатии» (от kalos – прекрасный и agathos – добрый), т.е. гармоничном сочетании физических и духовных достоинств и искусства как средства воспитания. Эта идея о «добро-прекрасном» человеке, которого создают «музы и грации» была подхвачена деятелями эпохи Просвещения: «Любитель искусства... знает совершенные произведения человеческого ума и..., благодаря почти безграничному росту своих художественных способностей, обретает возможность изменять самое природу и создавать новый мир» (95, с. 163-164). Особое же развитие идея взаимосвязи эстетического воспитания и калокагатии получила в XVIII-XIX веках в трудах И. Посошкова, Ф. Салтыкова, В. Татищева, И. Бецкова, Н.Н. Новикова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского, В.П. Острогорского.

Многовековой опыт эстетического развития человечества с несомненностью доказывал, что стремление к «красоте» вырабатывает в человеке эмоциональную отзывчивость, которая обладает огромной энергией созидания. Между тем, процесс формирования эстетических компонентов в развитии личности значительно более сложен, чем просто формирование тех или иных эмоций. Одним из первых огромную роль эстетической чувственности в развитии личности раскрыл Ф. Шиллер. «Чем более разовьется впечатлительность, ...тем большую часть мира охватит человек, тем больше способностей разовьет он в себе», - писал он в «Письмах об эстетическом воспитании» (255, с. 292). Там же он отметил, что способность человека «чувствовать» не только служит средством для лучшего понимания жизни, но и подготавливает почву для его рационального познания и мышления (там же, с. 274).

Крупнейшие мыслители и педагоги разных эпох и времен, разрабатывавшие те или иные идеи и теории эстетического воспитания, пытались понять, изучить, исследовать на самых разных уровнях, различными методами, способами и средствами ту действенность «прекрасного», что осуществляет «жизнестроительство личности» (107, с. 11). Однако, как отмечает Р.П. Шульга, изучение особенностей «ценностного ориентирования личности искусством» невозможно без понимания особенностей взаимодействия личности и искусства в процессе эстетического воспитания (259, с. 33).

Прежде всего, необходимо отметить, что именно искусство «впитывает как свой материал» ту объективно существующую эстетическую выразительность, которая есть в окружающей нас жизни (в том числе и в облике живых существ, и объектов неживой природы). Конечно, при этом происходит, с одной стороны, художественно-выразительная обработка, интерпретация материала, а с другой – его осмысление, оценка, принятие или отвержение. Но именно через общение с произведениями искусства личность и познает эстетические и общекультурные элементы в окружающей жизни (178, с. 75).

Другой особенностью искусства, определяющей его глубокое воздействие на личность, является его полифункциональность. Как отмечает Е.П. Крупник, попытка дифференцированно и конкретно описать разнообразное воздействие искусства на человека и общество, с тем, чтобы оптимизировать это воздействие, привела к выявлению достаточно обширного списка функций искусства (120, с. 11-12):

- Познавательная функция, когда искусство рассматривается с точки зрения знания и просвещения.
- Общественно-преобразующая функция, когда искусство рассматривается как деятельность.

- Эмоциональная функция, когда искусство рассматривается как сильнейший фактор воздействия на эмоциональную сферу человека.
- Коммуникативная функция, когда произведение искусства рассматривается как «передатчик» вложенной в него информации.
- Агитационно-воспитательная функция, когда искусство рассматривается как побуждение к действию, изменению взглядов, убеждений.
- Функция предвосхищения, когда основным в искусстве признается так называемое «кассандровское начало».
- Гедонистическая функция, когда искусство рассматривается как источник наслаждения.
- Художественно-концептуальная функция, когда искусство рассматривается как источник анализа состояния мира.
- Функция «внушения», когда искусство рассматривается с точки зрения его воздействия на психический мир человека.

Наконец, искусство рассматривается как «форма развития высших видов продуктивного воображения, являющегося универсальной человеческой способностью, обеспечивающей активность в любых сферах деятельности» (225, с. 91, 96). Таким образом, искусство отождествляется с творчеством, новым способом мышления и восприятия действительности. Эвристическое значение искусства проявляется в стимулировании им факторов, необходимых в различных видах творческой деятельности: умении по-новому увидеть обычное, ассоциативно связать далеко отстоящие друг от друга явления и процессы, гибкости мышления. Творчество также немислимо без способности находить наиболее целесообразные решения, без образного мышления, без определенного эмоционального настроения. Во всех этих элементах творчества есть эстетическое начало и психологический механизм, развиваемый художественной деятельностью.

Будучи моделью творчества, искусство выступает как мощный стимулятор человеческой активности. При этом его специфика заключается в развитии творческих способностей человека независимо от того, занимается он профессионально-художественной деятельностью или нет. Так, в своем исследовании, посвященном эстетической природе фантазии, Э.В. Ильенков замечает: «Эстетически неразвитый индивидуум сильно проигрывает как сила творческая: для него характерен формально-догматический тип интеллекта, свидетельствующий о недостаточном развитии продуктивной силы воображения, и именно потому, что последнее развивается и совершенствуется как раз искусством» (51, с. 33-36). Это во многом объясняет особо пристальное внимание педагогов и психологов к искусству как специфическому виду творческой активности человека, развивающему его креативность.

Лучшие умы России XIX века (П.В. Анненков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.А. Жуковский, А.Ф. Мерзляков, В.Ф. Одоевский, Н.Г. Чернышевский) и XX века (В.Ф. Асмус, А.И. Буров, Л.С. Выготский, Н.А. Дмитриева, М.А. Лифшиц, А.Ф. Лосев, А.В. Луначарский, Г.В. Плеханов, П.А. Флоренский) немало сил потратили на то, чтобы обсудить и всесторонне рассмотреть вопросы воздействия на личность различных видов искусства.

Среди огромного количества исследований Д.А. Леонтьев выделяет три основных уровня изучения специфики взаимосвязи личности и искусства.

**Первый уровень** рассмотрения данной проблемы – это изучение личности, *создающей* искусство. Сюда относятся исследования, посвященные выявлению особенностей взаимосвязи творческой личности «художника» и создаваемых им произведений искусства, например, психологическая структура личности художника и особенности художественного стиля художника, анализ произведения искусства как

«проекции» личности автора, личностные факторы как источник влияния на аудиторию и т.п.

**Второй уровень** изучения специфики взаимосвязи личности и искусства – это изучение личности, *воспринимающей* искусство. Здесь личность предстает как своего рода «оптическая система», «пассивная инстанция», через которую преломляются и затем подвергаются обработке эстетические стимулы. Именно этот уровень является тем исследовательским полем, на котором располагаются большинство работ эмпирической эстетики, психологии и социологии искусства. Эти исследования, в свою очередь, можно условно разделить на 4 группы.

В первой группе исследований индивидуальные различия редко принимаются в расчет, так как речь идет об общих закономерностях понимания художественного образа (т.е. насколько хорошо произведения искусства понимаются реципиентами) и систем категоризации действительности (т.е. насколько хорошо различаются категории «прекрасного», «безобразного» и т.п.).

Во второй группе исследований личность выступает как носитель определенных признаков, которые влияют на результат взаимодействия с прекрасным. Здесь также выделяют три группы исследований и соответственно три группы личностных переменных:

1) те или иные черты личности, определяющие процесс общения с искусством;

2) различные типологии личности человека, начиная от типов высшей нервной деятельности до доминирующей модальности в теории нейролингвистического программирования;

3) уровень художественной компетентности личности. В качестве показателей «художественной компетентности» в свою очередь могут выступать:

- уровень образования;

- опыт общения личности с искусством;
- степень владения системой художественных знаний, навыков и умений;
- степень владения специфическими «языками» разных видов искусства, стилей, жанров, позволяющих дешифровать информацию, заключенную в произведении искусства и «перевести» на язык человеческих эмоций;
- способность к восприятию многомерности произведений искусства (т.е. уровень когнитивной сложности картины мира личности).

В третьей группе исследований личность рассматривается как субъект. Здесь учитывается ряд факторов, связанных:

- а) с личностными предпочтениями, проявляющимися в избирательном отношении к произведениям искусства, авторам, направлениям, видам и жанрам искусства;
- б) с определенными формами внутренней активности, в том числе с когнитивными и метакогнитивными стратегиями переработки информации;
- в) с глубинными структурами, внутренним миром или ценностно-смысловой организацией личности - потребностями, ценностями, мировоззрением (например, взаимосвязь между отношением личности к искусству и тенденцией к пацифизму, либерализму, антиклерикализму, нестандартности поведения, нетерпимости, наивности и т. д.).

Четвертая группа исследований – это исследования конкретно-социологического направления, которые сосредоточены на корреляционных взаимосвязях между уровнем художественных предпочтений или художественно-ценностных ориентаций личности и ее демографическими, возрастными, профессиональными, социально-ролевыми и другими характеристиками (т.е. *кто и как часто* обращается к произведениям искусства).

Наконец, **третий уровень** рассмотрения данной проблемы – это

изучение проблемы *взаимодействия* личности и искусства, в том числе и в процессе эстетического воспитания. В исследованиях данного уровня речь идет о *воздействии* искусства на личность, при этом сама личность рассматривается как «активная инстанция» (132, с. 70-73).

Как отмечает Е.П. Крупник, самые первые и самые многочисленные исследования этого уровня принадлежат функциональной теории искусства, которая давно и активно разрабатывается в эстетике. Представители этой концепции, решая проблему социального статуса искусства, делали вывод, что само существование социальных функций искусства (познавательной, ценностно-ориентационной, созидательной, коммуникативной и гедонистической) и определяет воздействие искусства на человека. Более того, многие представители этой теории делали вывод о том, что типология функций искусства предполагает создание соответствующей типологии личности (120, с. 53).

Однако эта аксиома не раз была поставлена под сомнение. Как замечает Ю.У. Фохт-Бабушкин, есть немало фактов, показывающих, что процесс благотворного влияния искусства на человека не действует автоматически (242, с. 75-85). Если потребности человека в искусстве не соответствуют его социальным функциям, а восприятие неадекватно природе самого художественного произведения, то воздействие искусства не осуществляется, и его роль в развитии личности сводится к нулю. По известному выражению одного из исследователей, искусство при условии нехудожественного к нему отношения оказывается тем железнодорожным полотном, по которому не ходят поезда (120, с. 53).

Известно, что воздействие искусства на личность осуществляется главным образом на трех уровнях:

- физиологическом уровне, связанном с воздействием искусства на физиологические процессы организма человека;
- эмоциональном уровне, связанном с воздействием искусства на



эмоционально-волевые составляющие личности, т. е. с воздействием, способствующим или психологической активности, или, наоборот, психической разрядке организма, его релаксации;

- социально-педагогическом уровне, на котором искусство оказывает воспитывающее, преобразующее и гармонизирующее личность воздействие (там же, с. 53-64).

В связи с этим можно выделить три основных направления исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на личность.

**Первое направление** связано с рассмотрением естественнонаучных основ воздействия искусства на человека, серьезное изучение которого началось в конце 19 - начале 20 веков, когда на смену эмпирическому этапу пришел этап экспериментальных исследований, подводящих физиологический базис под эмпирические факты. Раньше других видов искусства тщательному исследованию было подвергнуто воздействие музыки на состояние человеческого организма. Специальные исследования С.С. Корсакова, В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.М. Догеля, И.Р. Тарханова и другие выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Так, довольно много интересных наблюдений и исследований по изучению воздействия музыки на человека было осуществлено И.Р. Тархановым. Результаты своих исследований, в том числе наблюдения, касающиеся замедления или учащения дыхания и сердцебиения в процессе восприятия музыки, он обобщил в работе «О влиянии музыки на человеческий организм». Эти наблюдения были подтверждены и дополнены опытами известного русского фармаколога И.М. Догеля. Исследования И.М. Догеля, описанные в работе «О влиянии музыки на человека и животных», показали, что музыка влияет заметным образом на ряд жизненно важных физиологических функций, причем характер и выраженность позитивных

изменений зависит от ритма, тональности, тембра и других характеристик музыкальных произведений (133, с. 102).

Большой вклад в изучение воздействия искусства на человека внес выдающийся русский невролог Б.М. Бехтерев. В статье 1916 года «Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки» обобщены данные, накопленные к тому времени отечественными и зарубежными исследователями в этой области. Особенно большое внимание было уделено ритму: опыты позволили установить, что ритмическая пульсация может замедлить или ускорить пульс и вызвать ощущения удовольствия или недовольства. Изучая влияние музыки на работу мышц, Б.М. Бехтерев высказал мнение, что музыка оказывает влияние на мышечную работоспособность за счет изменения их кровоснабжения (там же, с. 102). Психофизиологическому анализу влияния музыки на поведение человека было посвящено исследование Б.Г. Ананьева, который в качестве объективных показателей регистрировал изменения в ритмах колебательных движений и мимико-соматические реакции испытуемого (196, с. 150).

Во второй половине 20 века заметно вырос интерес к выявлению механизмов воздействия искусства на человека: появились исследования частотных характеристик ЭЭГ в процессе восприятия музыки разных направлений и стилей (В.Н. Мясичев, А.Л. Готсдинер), состояние нервной системы и особенностей межполушарного взаимодействия у лиц "художественных" и "мыслительных" профессий (В.М. Русалов), исследования психофизиологических особенностей музыкальности детей и подростков (Е.П. Гусева, И.А. Левочкина) и т.п.

**Второе направление** исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на личность, рассматривает способность искусства воздействовать на эмоционально-волевые структуры человека, и связано с понятием катарсиса. Термин "*катарсис*" (от греч. katharsis - очищение) появился в античной философии для обозначения эстетического воздействия

искусства на человека. В рамках пифагорейской школы существовала теория и практика излечения телесных недугов, очищения души от вредных страстей (гнева, страха, ревности) с помощью определенных музыкальных ладов. Аристотель понимал под катарсисом очищение путем сострадания и страха, когда в психике человека под воздействием песнопений, музыки, античной трагедии возникают сильнейшие аффекты, результатом которых становится облегчение и очищение, связанное с удовольствием. В дальнейшем существовали разные интерпретации этого термина: под катарсисом понимали очищение страстей (от чрезмерностей), очищение от страстей (их устранение), возбуждение страстей, восстановление гармонии духовного мира человека. Л.С. Выготский считал, что “никакой другой термин... не выражает с такой ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращаются в проживающие, что эстетическая реакция сводится к катарсису, т.е. сложному превращению чувств”. По мнению ученого катарсис может рассматриваться как завершающая фаза сложного психофизиологического процесса восприятия произведения искусства: в психике человека происходит разряд эмоций, нервной энергии, “самосгорание” противоположно направленных аффектов. В результате катарсиса происходит превращение отрицательных эмоций в положительные, благодаря включению в иную, более высокую систему ценностей, возникает состояние внутренней упорядоченности и гармонии. В своей работе «Психология искусства» Л.С. Выготский отмечал: "Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь" (56, с. 243).

Выделяют двусторонний механизм воздействия искусства на эмоции человека. С одной стороны, искусство позволяет в особой символической

форме реконструировать конфликтную, травмирующую ситуацию и найти разрешение этой ситуации на основе креативных способностей человека. С другой стороны, эстетическая реакция катарсиса позволяет изменить действие аффекта от мучительного к приносящему наслаждение. При этом в результате воздействия искусства, с одной стороны, обеспечивается эффективное эмоциональное отреагирование на внешние обстоятельства (придающие даже в случаях агрессивных проявлений социально допустимые, приемлемые формы), оказывается влияние на характер переживания человеком своих чувств, волнений, эмоциональных состояний и реакций. С другой стороны, оптимизируется процесс коммуникации с внешним миром, создаются благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции, повышается личностная ценность и формируется позитивная «Я - концепция».

Исследования воздействия искусства на личность на физиологическом и эмоциональном уровнях привели к появлению арттерапии – научно-практического направления, сущность которого состоит в коррекционном и терапевтическом воздействии искусства на субъекта. Основными функциями арттерапии являются (9, с. 26):

- катарсическая (освобождение от негативных состояний);
- психорегулирующая (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния);
- коммуникативно-рефлексивная (коррекция нарушений общения, самооценки, формирование адекватного межличностного поведения).

Термин «арттерапия», впервые введенный в научный обиход А. Хиллом в книге «Изобразительное искусство против болезни», в настоящее время объединяет несколько различных направлений: музыкотерапию (лечебное и коррекционное воздействие через восприятие музыки), вокалотерапию (лечение пением), изотерапию (лечебное и коррекционное

воздействие средствами изобразительного искусства), библиотерапию (лечебное и коррекционное воздействие чтением), имаготерапию (лечебное и коррекционное воздействие в процессе театрализации), кинезитерапию (лечебное и коррекционное воздействие танцевальными, хореографическими движениями).

**Третье направление** исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на человека, рассматривает социально-педагогическое или воспитательное воздействие искусства на личность. Воспитательное воздействие искусства на личность, представляет собой целостный системный акт с особым взаимоотношением нескольких составляющих:

- воздействующий фактор (произведение искусства с системой выразительных средств);

- внутренняя система опосредствования потенциальных возможностей искусства (художественное сознание личности, творческое воображение, ведущие личностные функции);

- эффект преобразования личности (гармонизация, самоопределение, формирование личностных качеств).

Подавляющее большинство отечественных и зарубежных исследований постулируют наличие широкой совокупности связей искусства с практически всеми формами проявления сознательного поведения личности и ее качеств. Одно из самых ярких высказываний принадлежит Ф. Ницше, который, говоря о воздействии музыки на человека, писал: «Дайте мне возможность писать для нации музыку, и мне будет всё равно, кто составляет её законы».

Однако нельзя не упомянуть о другой точке зрения, которая сводится к широко известной «элитарной» доктрине «искусства для искусства» (А. Кроче, Ортега-и-Гассет, К. Белл, Т. Элиот, Э. Ганслик, В. Набоков и др.). Представители этой концепции опираются на положение о том, что художественная или эстетическая ценность всегда противоположна

человеческому, что искусство, чтобы быть настоящим, должно очищать себя от всего человеческого.

Однако традиционный взгляд на искусство как на источник иллюзии и развлечения изменен благодаря новым взглядам на скрытые силы человека и богатство его возможностей. Ответ на вопрос, порождает ли прямо искусство то или иное практическое действие, дан еще Л.С. Выготским, который в своей работе "Искусство и жизнь" заметил, что искусство является для ребенка орудием овладения реальностью (56, с. 301-313).

В современной психолого-педагогической теории и практике незаменимость эстетического воспитания в процессе формирования личности является установленным фактом. В особой миссии искусства был убежден выдающийся ученый-психолог А.Н. Леонтьев. Определяя одну из задач сознания как "задачу на смысл", он считал, что "искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности" (130, с. 237).

По мнению Л.С. Выготского, именно художественное переживание "как бы накапливает энергию для будущих действий, дает им новое направление и заставляет смотреть новыми глазами на мир" (55, с. 238). Анализируя специфику воздействия искусства на личность, Л.С. Выготский справедливо отмечал: "Искусство есть, скорее, организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней" (56, с. 243). В результате становится возможным предвосхищение деятельности, ее новая организация, приготовление психики к новым состояниям.

Своеобразно высказывание А.В. Луначарского, который утверждал: "Будь вы сапожник или профессор химии, если у вас закрыта душа к любому из искусств, - значит, вы урод, такой же, как если бы у вас не было одного

глаза или вы были бы глухим" (138, с. 65). Спустя несколько десятилетий, размышляя о тесной связи эстетического и нравственного начал, Нобелевский лауреат Конрад Лоренц в своей книге «Восемь смертных грехов цивилизованного человечества» также замечает, что красота природы и красота культурного окружения, творимого человеком, необходимы для нравственного и духовного здоровья человеческого существа. Абсолютная слепота ко всему прекрасному, которая с такой быстротой распространяется в наши дни, является, по мнению автора, душевной болезнью, и к ней стоит относиться со всей серьезностью, хотя бы потому, что ей сопутствует нравственная глухота (137, с. 3-10).

Исследования последних десятилетий подтверждают: искусство, обращаясь к человеческой личности, воздействует на ее различные слои и «этажи» - на эмоции и интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания. Оно апеллирует и к простейшим безусловным рефлексам человека, и ко всему социальному жизненному опыту (140, с. 167-195).

Каков же реальный вклад эстетического воспитания в развитие личности? Исследования последних лет все чаще указывают на большие возможности эстетического воспитания, художественной деятельности на личностное развитие человека, тем самым, подтверждая идею «воспитания посредством искусства», выдвинутую еще Аристотелем.

Так, получены данные о воздействии музыкально-эстетической деятельности на личностное и познавательное развитие человека (В.И. Петров, Ж. Порт, Ю.К. Умилин, Е.И. Юдин, К.И. Чижова и др.). Показана роль эстетического воспитания в развитии эмоционально-нравственной саморегуляции личности подростка (И.В. Рязанович), развитии интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка (Д. Сафонова), формировании демократических качеств личности (И.А. Торопова), развитии творческой активности (М.Ю. Пустовит, И.В. Курышова) и творческой самореализация школьника (Л.В. Бурая).

Рассмотрено влияние эстетического восприятия на воспитание самосознания (Н.Г. Тагильцева), толерантного отношения дошкольников к сверстникам (О.А. Овсянникова), формирование нравственных взглядов учащихся (В.П. Анисимов) и ценностных ориентаций школьников (О.В. Ибрагимов). Выявлены педагогические основы развития духовного мира и педагогические условия обеспечения эмоционального благополучия младших школьников средствами изобразительного искусства (Н.А. Ермак, Н.Ю. Сергеева) и т.п.

Показательны результаты эксперимента эстонского исследователя Л.А. Пийрсалу, в котором увеличение количества уроков эстетического цикла до 5 часов в неделю (с одновременным сокращением по одному уроку математики, родного языка и природоведения) привело к повышению успеваемости по дисциплинам не эстетического цикла, повышению скорости чтения, увеличению объема внимания, зрительной памяти детей, показателей их творческого мышления (181).

В 2002 году профессор американского университета штата Висконсин Ф. Роше выявила феномен, получивший название «эффект Моцарта». Результаты этого исследования, опубликованные в престижном издании Nature, привлекли к себе широкое внимание общественности. Ф. Роше обнаружила, что даже кратковременное восприятие (в течение 10 минут) музыки Моцарта вызывает кратковременное улучшение пространственного восприятия у детей, улучшая способности детей к обучению на основе ассоциаций (280; 281). Отсюда и родилась известная фраза о том, что «музыка делает нас умнее» (283, с. 655).

Справедливость этих выводов была подтверждена И. Гурвиц и соавторами, который установил, что в результате дополнительного годичного курса обучения детей по программе музыкального воспитания З. Кодаи, дети продемонстрировали более высокий уровень параллельного овладения беглой речью и визуально-пространственного восприятия (277, с. 167-174).



Достоверно подтвержденное положительное влияние музыки в немзыкальной сфере стало использоваться в США как элемент государственной политики. Так, в бюджет штата Джорджия стали закладывать расходы на приобретение аудиозаписей классической музыки в расчете на каждого рожденного в штате ребенка. Во Флориде официально утверждена ежедневная "доза" классической музыки, прослушиваемая детьми в государственных образовательных учреждениях.

Идея о том, что искусство делает детей умнее, привлекает внимание все новых педагогов и психологов. В 2004 году эту гипотезу тщательно проверил канадский ученый Е. Гленн Шеленберг. В его исследовании участвовали 144 ребенка, рандомизированные на несколько групп. В экспериментальных группах дети посещали музыкальные занятия или занятия театрального мастерства, в контрольных группах дополнительные занятия искусством не проводились. В результате проведенного исследования выяснилось, что в сравнении с детьми из контрольных групп дети из экспериментальных групп, посещавшие занятия музыки, продемонстрировали более существенное повышение показателя IQ и показателей академической успеваемости. Дети, посещавшие уроки театрального мастерства, продемонстрировали улучшение навыков социальной адаптации (282, с. 511-514).

Результаты проведенного нами исследования вполне соответствуют положению о том, что искусство способствует всестороннему развитию личности. Исследования, в которые было включено 325 абитуриентов педагогического университета, 135 учеников начальных классов, 42 ученика 11-х классов и 39 студентов педагогического университета, позволили детализировать характер влияния эстетического воспитания на личность обучающихся. Это проявилось в фактологически установленном влиянии художественной деятельности в детстве:

- на личностные факторы, отражающие внутреннюю сущность и поведение человека: показатели интеллекта, силы «Эго», обособленности, конформности, осторожности, добросовестности, смелости, мягкости, склонности к чувству вины, напряженности, самоконтроля поведения, возбудимости;

- на уровень развития внимания;

- на выраженность индивидуальной расположенности отвечать тревожными реакциями на изменения в окружающей среде (личностная тревожность) и выработку собственной тревожной реакции на окружающую обстановку (реактивная тревога);

- на состояние мотивационной сферы личности;

- на показатели школьной успеваемости по дисциплинам не эстетического цикла;

- на успешность экзаменационных испытаний абитуриентов в процессе поступления в вуз.

Изучение взаимосвязи между фактом занятий искусством в детстве и уровнем мотивации достижения у взрослого человека (в исследовании принимали участие студенты 3 курса педагогического университета) показало, что художественное образование, полученное в детстве, обусловило впоследствии более высокий уровень мотивации к успеху. Для квантифицированной оценки данной мотивации мы использовали личностный опросник А. Мехрабиана, модифицированный М.Ш. Магомед-Эминовым (188). Известно, что более высокий уровень мотивации достижения связан с настойчивостью в достижении цели и предполагает более высокие результаты в различных областях деятельности, более высокое качество работы и уровень сложности решаемых задач. В проведенном нами исследовании средний показатель мотивации достижения у студентов, получивших художественное образование в детстве, оказался на 22 балла выше ( $p=0,01$ ; критерий Манна-Уитни), чем у их сверстников, не

испытывавших благотворного влияния занятий искусством в школьные годы (см. таблицу 4). Таким образом, полученные нами данные позволяют считать, что эстетическое развитие, полученное в детстве, оказывает оптимизирующее влияние на состояние мотивационной сферы взрослого человека.

Проведенное нами исследование выявило также взаимосвязь музыкальных занятий и уровня развития интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Таблица 4

**Показатели мотивации достижения у студентов, получавших и не получавших художественное образование в детстве ( $M \pm m$ )**

Группы	Показатели мотивации достижения (баллы)
Студенты, не получавшие художественное образование в детстве	111,4±6,9 N=10
Студенты, получавшие художественное образование в детстве	133,4 ±3.8 N=29 P=0,01

Примечание: Здесь и в дальнейшем  $M \pm m$  обозначает среднюю арифметическую и стандартную ее ошибку.

«P» отражает статистически значимые различия между изученными группами по критерию Манна-Уитни.

Известно, что занятия музыкой требуют длительного сосредоточения и концентрации внимания, тренировки слуха, чтения нот с листа, запоминания длинных музыкальных пассажей, изучения сложной структуры музыки (интервалы, аккорды, гаммы), постоянного совершенствования тонких моторных навыков и сознательного управления экспрессивностью при игре. С другой стороны, уроки музыки влияют и на более общие для всех детей характеристики, такие как способность к быстрому переключению внимания, к разделению аудиального потока на составляющие, способность к

идентификации "временных" групп, способность к эмоциональным реакциям и экспрессивности.

Вносит ли такое сочетание факторов положительный вклад в когнитивное развитие ребенка? Проведенное нами исследование подтвердило гипотезу о том, что занятия музыкой повышают уровень интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Для оценки интеллекта нами использовались «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», считающиеся наиболее «чистым» измерением общего фактора интеллекта. Использовалась модификация Р.С. Немова, адаптированная для младших школьников (160). Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся 3-х классов, занимавшихся музыкой в детских школах искусств, показатели невербального интеллекта оказались в 1,7 раза выше, чем у их сверстников, обучавшихся только в общеобразовательной школе ( $p=0,0001$ ; критерий Манна-Уитни) (см. таблицу 5).

Аналогичная картина наблюдалась и при анализе результатов исследования, посвященного изучению взаимосвязи уровня развития вербального интеллекта («Личностный опросник Р. Кеттела SPQ», фактор В «более умный – менее умный») и обучения в детской школе искусств учеников 2-х и 3-х классов. Было установлено, что количество детей в группе, имевшей опыт обучения в детской школе искусств и продемонстрировавших по фактору «В» результаты ниже среднего (5 баллов и ниже), оказалось в 2 с лишним раза меньше ( $p=0,035$ ; точный критерий Фишера), чем среди учеников, обучавшихся только в общеобразовательной школе (см. гистограмму 1).

Достоверно выше оказался и средний показатель вербального интеллекта ( $p=0,0001$ ; критерий Вальд-Вольфовица) (см. таблицу 5).

Нами также была проведена психометрическая оценка личностных черт младших школьников, на протяжении двух или трех лет занимавшихся в детских школах искусств музыкой и хореографией. Оказал ли влияние на

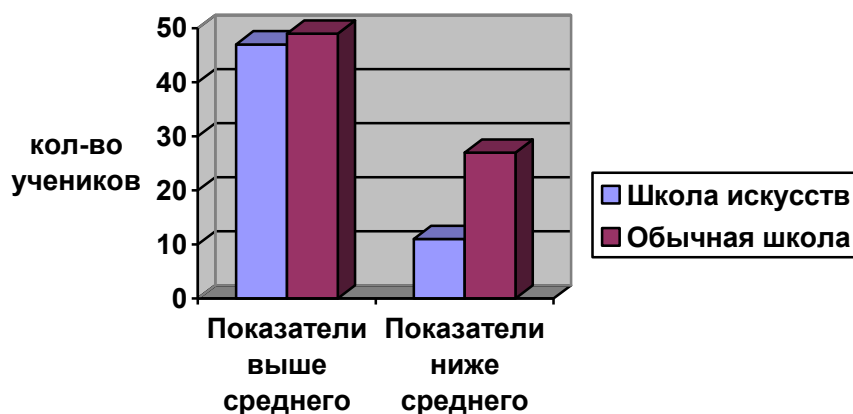
детей столь непродолжительный срок общения с «прекрасным»? Полученные нами данные дают право ответить на этот вопрос утвердительно. В качестве основного диагностического инструмента нами был выбран многофакторный личностный опросник Р.Кеттела SPQ, который описывает личность ребенка в контексте 12-ти взаимосвязанных элементов, отражающих ее внутреннюю сущность и поведение (Рукавишников). Количественная оценка личностных черт показала, что дети, занимающиеся в школах искусств, оказались более уравновешенными и сдержанными, лучше владеют собой в неблагоприятных ситуациях и демонстрируют относительно высокую помехоустойчивость.

Таблица 5

**Сопоставление показателей вербального и невербального интеллекта у младших школьников, занимающихся и не занимающихся в детских школах искусств ( $M \pm m$ )**

Группы	Показатели невербального интеллекта (баллы)	Показатели вербального интеллекта (баллы)
Школьники, не занимающиеся в детских школах искусств	4,9±1,2 N=10	6,46±1,99 N=58
Школьники, занимающиеся в детских школах искусств	8,2±1,2 N=10 p=0,0001	6,72±1,99 N=57 p=0,0001

Примечание: Достоверность различий по показателям невербального интеллекта оценивалась с помощью критерия Манна-Уитни, по показателям вербального интеллекта оценивалась с помощью критерия Вальд-Вольфовица.



**Гистограмма 1. Показатели вербального интеллекта у детей, имевших и не имевших опыт обучения в детской школе искусств**

Их средний показатель «уравновешенности» (фактор С) достоверно превышал аналогичный показатель у детей, не испытавших благотворного влияния занятий искусством (см. таблицу 6). Не удивительно, что школьники данной группы продемонстрировали и достоверно более низкие результаты по фактору «доминантности» (фактор D). Известно, что более высокие оценки по этому параметру у младших школьников коррелируют со склонностью к девиантному поведению и нарушению дисциплины. По-видимому, эстетическое воспитание вносит свой вклад в уменьшение проявлений упрямства и агрессивности у детей.

Занятия искусством в детстве также способствуют развитию серьезности и ответственности у младших школьников. Об этом свидетельствуют полученные показатели по фактору «послушность - независимость» (фактор E). Полученные данные продемонстрировали парадоксальный, на первый взгляд факт, что дети, обучающиеся в школах искусств, менее утонченные, сентиментальные и романтические, менее склонны к фантазиям. Они более доверяют рассудку, нежели чувствам, более практичны в делах, реалистичны и тверды (фактор I). Вместе с тем, статистически более низкие показатели, полученные у данной группы детей по этому фактору, свидетельствуют об их

эмоциональной зрелости.

Таблица 6

**Взаимосвязь занятий искусством в детстве и личностных факторов  
детей младшего школьного возраста (M ± m)**

Группы, факторы	Дети, занимающиеся в детских школах искусств (средний балл) N=57	Дети, не занимающиеся в детских школах искусств (средний балл) N=48	P
Фактор А (открытость- замкнутость)	4,63±2,1	4,31±1,9	0,71
Фактор В (более «умный» - менее «умный»)	6,72±2,0	6,46±2,0	<b>0,0001</b>
Фактор С (эмоциональная неустойчивость - стабильность)	5,72±2,2	4,69±1,7	0,02
Фактор D (доминантность- конформность)	5,82±1,8	7,58±1,5	<b>0,046</b>
Фактор E (послушность - независимость)	6,02±1,9	6,58±1,7	<b>0,009</b>
Фактор F (импульсивность - невозмутимость)	4,96±1,9	5,85±2,0	0,31
Фактор G (добросовестность - беспечность)	5,11±1,7	4,54±1,6	0,07
Фактор H (робость - смелость)	4,49±2,0	4,19±1,9	0,07
Фактор I (мягкость - твердость)	5,68±1,9	5,9±1,9	<b>0,003</b>
Фактор O (тревожность- спокойствие)	7,09±2,2	7,21±2,1	<b>0,009</b>
Фактор Q3 (самоконтроль поведения)	4,789±1,5	4,92±1,6	0,23
Фактор Q4 (внутренняя напряженность)	7,65±1,9	7,85±1,6	<b>0,03</b>

Примечание: Достоверность межгрупповых различий оценивалась с помощью критерия Манна-Уитни и Вальд-Вольфовица.

Дети, занимающиеся в школах искусств, менее возбужденные, напряженные, раздражительные, нетерпеливые, у них меньше побуждений, не находящихся разрядки (фактор Q4).

Завершают картину показатели, полученные по фактору «напряженность» (фактор О). Известно, что личности с высокой оценкой по этой шкале характеризуются эмоциональной неустойчивостью с преобладанием пониженного настроения, страдают расстройством сна, имеют агрессивные тенденции в поведении, что обусловлено наличием большего количества неудовлетворенных потребностей (фрустрации). Нами показано, что младшие школьники, занимающиеся в школах искусств, имеют более низкие показатели напряженности по сравнению со своими сверстниками. По-видимому, занятия искусством в детстве способствуют сглаживанию невротизирующего диссонанса между запросами и возможностями.

Результаты психолого-педагогического обследования учеников 11-х классов продемонстрировали более высокий уровень устойчивости внимания, а также большую устойчивость к эмоциональному стрессу тех, кто занимался искусством в детстве. Так, корреляционный анализ показал, что у детей, не занимавшихся музыкой, обнаружена отрицательная связь между реактивной тревогой и успеваемостью по русскому языку ( $r_s = - 0,409$ ;  $p < 0,01$ ), что отражает негативное влияние эмоциональной неустойчивости этих детей на показатели их успеваемости. В группе детей с музыкальной подготовкой такая статистическая взаимосвязь отсутствовала, что указывает на их большую толерантность к эмоциональному стрессу, который в меньшей степени отражается на уровне знаний и навыков, полученных в общеобразовательной школе. Кроме того, у детей не занимавшихся музыкой, была обнаружена достоверная положительная зависимость между продуктивностью по данным корректурной пробы и количеством допущенных ошибок ( $r_s = 0,415$ ;  $p < 0,05$ ). Иными словами, чем продуктивнее работа у детей данной группы, тем ниже ее качество. В группе детей, имеющих музыкальную подготовку, такая взаимосвязь отсутствовала, что указывает на их более высокий уровень внимания.



Результаты изучения успешности на вступительных экзаменах в вуз также демонстрируют отсроченный позитивный эффект художественного образования, полученного в детстве. Так, при сопоставлении частоты наличия музыкальной подготовки и зачисления в вуз была выявлена достоверная взаимосвязь между изучаемыми показателями: среди не поступивших только 35,5% (78 человек из 220) имели художественное образование, в то время как среди поступивших этот показатель составил 56,2% (59 человек из 105;  $p < 0,001$ ).

Полученные данные позволяют декларировать наличие позитивного влияния обучения искусству в детстве на способность к успешному преодолению экзаменационных испытаний по конкретным предметам вступительных экзаменов (математике, русскому языку и литературе). Проведенные сопоставления позволили выявить наличие подобных взаимосвязей. Так, среди лиц, сдавших экзамен по математике на «отлично» и «хорошо» 53,2% (67 человек из 126) занимались музыкой в детстве, среди получивших оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» этот показатель составил только 33,6% (49 человек из 146;  $p < 0,001$ ). Среди абитуриентов, сдавших русский язык и литературу на «отлично», 76,9% (30 человек из 39) занимались в детстве в музыкальных школах и кружках, в то время как среди всей остальной группы абитуриентов только 38,9% (75 человек из 193;  $p < 0,002$ ) обучались музыке в детстве.

Таким образом, проведенные нами исследования подтвердили наше первоначальное представление о всеобъемлющем личностном росте под воздействием эстетического воспитания.

Между тем, в современной школе нередко можно столкнуться со скептическим отношением некоторых педагогов к возможностям искусства в решении вопросов личностного развития детей. И это вполне объяснимо. Теоретически сущностные особенности искусства, его воздействие на личность достаточно освещены в трудах ученых и нет недостатка в

публикациях на эту тему. При этом нельзя не отметить наличие разночтений в подходах и позициях различных авторов.

В реальной практике эстетического воспитания существуют серьезные проблемы по созданию условий, способствующих личностному развитию ребенка в процессе его общения с прекрасным. Это определяет необходимость разработки концептуальных положений личностного подхода к педагогике искусства и создание на их основе технологий личностно ориентированного эстетического воспитания.

### **1.3. Идеи личностно ориентированного подхода в образовательной парадигме**

#### **1.3.1. Теории личности как основа для конструирования личностно ориентированного образовательного процесса**

Возникшее в 60–70 годах XX века представление о воспитании как о процессе управления развитием личности стало значительным шагом в гуманизации самой теории воспитания, одновременно породив множество проблем, связанных с вопросом, что и как развивать. Ответ на этот вопрос детерминирован различными подходами к определению того, какое же содержание следует вкладывать в понятие личности. При этом каждая наука, изучающая человека, рассматривает его под своим углом зрения, сосредоточивая внимание на различных аспектах понятия личности

Для культуролога наиболее рельефными чертами личности являются ее **творческие** черты, определяющие своеобразие участия индивида в культурной жизни, а сама личность представляется как «целостный индивид, в единстве внутренних и внешних, природных и культурных, физических и духовных черт и проявлений» (222, с. 171).

В этике личность - это высшая ценность, «**субъект нравственной** деятельности, обладающей чувством долга и ответственности, совестью, достоинством, убеждениями» (219, с. 73).

С социологической точки зрения личность есть **социальный** тип, продукт общественных отношений и субъект общественной жизни. Здесь главная задача - изучение общих, распространенных, устойчивых черт личности, которые формируются и развиваются в социальной деятельности.

Личность в психологии - не только общественный индивидуум, активно преобразующий мир, но и субъект познания, разумное существо, обладающее, по мнению Л.И. Божовича, «таким уровнем психического развития, которое делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием» (34, с. 67). Более того, гуманистическое направление в психологии, ассоциирующееся с именами К. Роджерса и А. Маслоу, отказываясь от рассмотрения личности в качестве высшей социальной ценности, на первый план выдвигает потребности человека, его ориентацию, жизненные цели, стремление к самоактуализации.

Д.А. Белухин, суммируя определения понятия «личность», существующие в психолого-педагогической литературе, дает ему следующее определение: «Личность есть устойчивая система индивидуальных социально значимых черт человека». При этом, различая понятия «личность» и «индивидуальность», он рассматривает личность как выражение содержания и качества того, что человек **делает**, а индивидуальность - как форму и способы проявления этого содержания (24, с. 63).

Как видно, на вопрос, что такое личность, исследователи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. Каждое из определений личности, имеющееся в литературе (если оно включено в

разработанную теорию и подкреплено исследованиями), заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности.

Анализ различных подходов к определению понятия «личность» позволяет выделить два варианта его трактовки - в широком и узком смысле. В широком смысле термин «личность» включает в себя всю совокупность психологических качеств, которые характеризуют отдельного человека. Он охватывает весь ансамбль характеристик индивида, отличающих его от других людей. В этом случае модель структуры личности включает в себя все компоненты психики человека, различая их по степени представленности в структуре личности (193, с. 74-80):

- всеобщие свойства психики - ощущения, восприятие, мышление, эмоции;
- социально-специфические особенности - социальные установки, ценностные ориентации;
- индивидуально-неповторимые свойства психики - темперамент, характер, способности.

Еще более широкий подход к трактовке личности можно встретить в знаменитой карте личности К.К. Платонова, который включил в нее не только способности, черты характера, темперамент, особенности всех психических процессов, социальную и профессиональную направленность, но даже прошлый опыт и уровень культуры. Динамическая модель структуры личности, предложенная К.К. Платоновым, определяет структуру личности как некую систему, состоящую из четырех связанных между собой подсистем (193, с. 82):

- Социальная подсистема, включающая интересы, убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, потребности.
- Социально-биологическая подсистема, включающая знания, умения, навыки, привычки.

- Биосоциальная подсистема, включающая индивидуальные психические свойства человека: волю, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память.

- Биологическая подсистема, включающая биопсихические свойства личности, такие как темперамент, возрастные и половые особенности.

В узком смысле под личностью понимают то, что в наибольшей степени определяет сущность человека, природу его психики, трактуемую по-разному в различных исследованиях. Одни авторы, трактуя личность как простое сочетание определенных индивидуально-специфических черт, на первое место ставят ее индивидуальную неповторимость и уникальность. Этот подход тесно переплетается с пониманием личности как источника творчества, когда на первое место среди конституирующих личностных свойств выдвигается творческое начало. Наконец, под личностью имеют в виду некое социальное качество индивида, «определяемое включенностью в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении» (219, с. 193).

Ю.М. Резник, анализируя различные подходы к определению личности, выделяет философский, психологический, антропологический, социологический и деятельностный подходы (199, с. 197-236).

**Философский** подход ориентирует на познание всеобщих законов бытия человека как личности. Данный подход ориентирован, прежде всего, на выявление противоречий в системе “личность - общество”. Поэтому в рамках этого подхода личность изучается как целостная или отчужденная, гармоничная или одномерная, ответственная или деструктивная.

Философский подход рассматривает личность преимущественно как социальное качество человека, формирующееся на определенной стадии его развития. С этой точки зрения личностью является далеко не каждый человек, а лишь тот, кто достиг определенного уровня сознательности и ответственности. Так, по мнению Э.В. Ильенкова, личность формируется

только тогда, «когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни и человеческой деятельности» (97, с. 398).

**Социологический подход** определяет личность как системное качество человека, приобретаемое индивидом в процессе совместной деятельности и общения. Поэтому представление о личности как биосоциальной системе не является с точки зрения социальной науки правомерным. На это указывает, в частности, И.С. Кон, который считает, что не может быть никакого развития личности в онтогенезе, так как последний характеризует исключительно процесс индивидуального развития человека (114, с. 255).

Социологический подход не претендует на полное и исчерпывающее определение личности. Он рассматривает личность в ее социальном качестве, которое формируется у человека в процессе его включения в систему социальных отношений и в основном направлен на выявление способов ее соотнесенности с обществом и рассмотрение механизмов социализации.

**Психологический подход** в изучении феномена личности удерживает пальму первенства среди других подходов. В рамках этого подхода личность - это человек, который является хозяином собственной жизни, ответственный как за взаимодействие с внешним миром (с другими людьми), так и с внутренним миром (с самим собой). Таким образом, специфика психологического подхода к пониманию личности заключается, прежде всего, в объяснении психологических процессов и механизмов включения личности в межличностные отношения и групповые общности. Такой подход акцентирует внимание на взаимосвязи «внутренней» и «внешней» (поведенческой) сторон деятельности личности.

**Антропологический подход** рассматривает личность в единстве ее жизненных форм, которые порождены и обусловлены культурой, составляющей истинную структуру общественной жизни. Данный подход

ориентирован, прежде всего, на изучение культурно обусловленных структурных и типологических особенностей личности. В отличие от психологии антропология рассматривает весь социокультурный контекст развития личности, а в отличие от социологии она “погружается” в изучение глубинных структур психики человека, коренящиеся в символических слоях культуры.

Рассматривая личность, антропологи выделяют три измерения:

1. Артефакты, т.е. материальный аппарат жизнедеятельности – его ресурсы.
2. Организованные типические действия, т.е. определенные поведенческие технологии.
3. Символические аспекты - общие идеи и смыслы.

В рамках антропологического подхода личность опирается на многослойную систему символов - верования, моральные идеи и пр. Эта невидимая часть “социального айсберга” пронизывает собой отношения людей. Поэтому антропологи всегда стремятся обнаружить за внешним фасадом той или иной социальной организации обособившиеся комплексы синкретически связанных действий, переживаний и мыслительных актов людей.

Как можно заметить, каждый из указанных подходов к изучению феномена личности имеет свои достоинства и методологические преимущества: философия делает упор на постижение всеобщих (родовых) начал целостной личности; психология рассматривает личность как психосоциальную индивидуальность; антропология изучает индивидуальное и социально-типическое сквозь призму всеобщего (родового) бытия личности; социология же обращает главное внимание на проявления индивидного личности в ее индивидуальном и родовом существовании.

Свое наиболее полное и последовательное выражение все перечисленные выше ракурсы рассмотрения личности находят в **деятельностном подходе**. В данном подходе личность представляется «как субъект деятельности», как человек, «который преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя», вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру и способностям (12, с. 73). Более того, с позиций А. Н. Леонтьева, личность и ее структура определяется и характеризуется иерархическим отношением деятельностей. (129, с. 182-186). Именно в деятельности, по мнению С.Л. Рубинштейна, реализуется то главное, что и определяет личность: «отношение к окружающему миру, к другим людям» (205, с. 328). Эти отношения, составляющие «ядро» в структуре личности, определяют ее направленность.

Введенный С.Л. Рубинштейном термин «направленность», стал центральной структурной единицей личности, обеспечивающей ее целостность, устойчивость поведения и отношений, отражающей устремленность на удовлетворение интересов и потребностей. Направленность, будучи интегративным образованием личности, выступает, по мнению Б.Ф. Ломова, ее системообразующим свойством (6, с. 31).

Понятие «направленность» включает в себя два аспекта:

1. Направленность или мотивация как совокупность доминирующих мотивов, побуждающих человека к деятельности.
2. Направленность или ценностная ориентация личности как совокупность интересов, склонностей, убеждений, идеалов человека.

Функционируя и развиваясь как единое целое, мотивация и ценностная ориентация оформляются в устойчивую мотивационно-ценностную структуру личности. Н.Р. Битянова представляет ее в виде нескольких блоков.



Первый блок - потребностный, отвечающий на вопрос: «Что побуждает?». В него входят потребности как побудители и стимуляторы деятельности и мотивы как форма проявления потребностей.

Второй блок - фильтрующий, отвечающий на вопрос: «Зачем нужно?». Он включает интересы, склонности, предпочтения, уровень притязаний.

Третий блок - целевой, отвечающий на вопрос: «Ради чего?». В него входит выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь (30, с. 12-13).

Направленность личности регулирует силу и содержание всех психических процессов человека, вплоть до самых высших. По своему содержанию различают познавательную, нравственную, профессиональную и эстетическую направленность личности. Являясь основным структурным компонентом личности, она проявляется, по мнению В.А. Ядова, на трех уровнях, образуя своеобразный «трехслойный пирог» (222, с. 172):

Первый уровень - когнитивный, связанный с опытом человека, который выражается в знаниях описательного характера.

Второй уровень - эмоциональный, характеризующий степень вовлеченности и переживаемости личностью своего отношения к ценностям.

Третий уровень - поведенческий, содержащий конкретные планы действия в определенной ситуации.

Естественно, когда речь идет о главных ориентирах личностного роста человека, то, прежде всего, вычлняются те качественные изменения, которые затрагивают «ядро» личности, основные жизненные отношения. Направленность, будучи одним из основных параметров, по которому отслеживается личностное развитие человека, определяет не только уровень зрелости личностных компонентов, их гармоничное сочетание, но и динамику саморазвития человека, его способность организовывать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию. Опора на принцип личностного саморазвития позволяет снять выдвинутое

А.В. Толстых «проклятие личности», выражающееся в «разбазаривании исходной сущности личности» в процессе ее развития, когда человек, развиваясь, «одновременно теряет возможность быть другим» (237, с. 33).

Именно поэтому, принцип саморазвития, «детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности - творческой самореализации» (155, с. 29), становится центральным звеном личностно ориентированной педагогики. Более того, как отмечает Е.В. Бондаревская, саморазвитие личности, формирование таких ее субъектных свойств как внутренняя независимость, самостоятельность, самодисциплина, самоконтроль, самоуправление, саморегуляция, способность к рефлексии - являются высшими показателями эффективности личностно ориентированного воспитательного процесса (40, с. 33).

В.В. Сериков, рассматривая механизмы личностного развития, являющиеся ориентирами при отборе и композиции содержания образования, впервые ввел в педагогику понятие «личностные функции», полнота реализации которых свидетельствует о личностно-развивающем уровне функционирования образовательного процесса. К ним были отнесены (212, с. 17):

- ◆ мотивация;
- ◆ ценностные ориентации личности;
- ◆ личностные смыслы;
- ◆ самооценка, самопознание и самореализация личности;
- ◆ обеспечение автономности внутреннего мира;
- ◆ творческий характер любой личностно значимой деятельности;
- ◆ функции опосредования и коллизии.

Этот перечень личностных функций дал основу для разработки параметров личностного развития, выступающих критериями эффективного

лично ориентированного образования. Так, Н.А. Алексеев предложил к рассмотрению модель механизмов развития и функционирования личности, на основе которой можно судить о личностном росте ученика. Комплекс «механизмов-процессов», включает в себя несколько параметрических характеристик (6, с. 111):

«Я-экзистенциальное», в котором находят свое отражение система ценностей личности, ее мотивация и самоощущение.

«Я-концепция», которая в дидактическом плане характеризуется особенностями развития самооценки и самосознания личности.

«Я-деятель» включает сложный комплекс характеристик интегральной индивидуальности, особенности рефлексивной деятельности.

«Я-отношение» связано с характеристиками личности в процессе общения.

При этом автор утверждает, что любая из характеристик этого комплекса может выступать основой оценки личностных изменений, «представляя в своем лице все остальные» (6, с. 137). Он же выделяет несколько обобщенных характеристик личности, выполняющих роль системообразующих по отношению к остальным (6, с. 142):

- Мотивация как «толчок» для включения механизмов развития.
- Творческая самодеятельность как ведущая детерминанта развития личности.
- Рефлексия, понимаемая как осознанность собственной деятельности.
- Эмоции как важный элемент оценивания степени реализованности деятельности.

Представление о механизмах личностного развития, с одной стороны, позволяет выявить условия для реализации потребностей личности в самоизменении, творческой самореализации, культурной идентификации, а с

другой - дает возможность выявить «лично-развивающие компоненты содержания образования» (212, с. 18).

По-видимому, целенаправленное психолого-педагогическое управление механизмами личностного развития и лежит в основе разработки концептуальных основ лично-ориентированного подхода в образовании.

### **1.3.2. Сущностная характеристика лично-ориентированного подхода в образовании**

Идеи личностного подхода в образовании впервые появились в немецкой педагогике конца XIX века в рамках течения «педагогика личности». Ее главные представители (Г. Гаудиг, Э. Линде, Э. Вебер) важнейшей задачей воспитания провозгласили развитие «суверенного индивида», т.е. формирование деятельной, активной личности, способной преодолеть внутреннюю неудовлетворённость своим положением.

В середине 50-х годов XX века основоположники гуманистической психологии К. Роджерс и А. Маслоу, разрабатывая лично-центрированный подход в психологии, декларировали, что в каждом человеке от рождения заложено стремление полностью реализовать себя, и каждый человек наделен силами для развития всех своих возможностей. Тем самым был дан толчок к поиску путей и способов, посредством которых можно было помочь человеку «стать тем, кем он способен стать» (86, с. 110). Образование постепенно стало рассматриваться как процесс, изменяющий внутренний эмоционально-когнитивный опыт ученика. А необходимость создания условий для развития личности в соответствии с внутренними закономерностями ее генезиса потребовало внесения изменений в содержание образования

Представление о личностном подходе в педагогике прошло длительную эволюцию и включает в себя несколько трактовок этого понятия:

- уважение прав, достоинств и самооценности ребенка и детства как особого значимого периода его социализации (Л.И. Божович, В.А. Сухомлинский);

- ориентация воспитательной системы на формирование личности с социально признаваемыми качествами (А.Д. Алферов, З.И. Васильева, В.С. Ильин, А.И. Кочетов, Ю.П. Сокольников и др.);

- особый вид образования, ориентированный на создание педагогических условий для саморазвития личностной сферы индивида (Н.М. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, М.В. Кларин, Е.А. Крюкова, С.В. Кульневич, И.Б. Котова, Т.Н. Мальковская, В.И. Слободчиков, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская).

Личностно ориентированное образование, рассматриваемое в данном значении, опирается на ряд принципов, к которым, по мнению И.С. Якиманской, можно отнести (266, с. 25-26):

- Приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности учащегося в качестве вектора его личностного развития.

- Проектирование образовательного процесса как индивидуальной деятельности по усвоению социально значимых образцов.

- Развитие личности не только в процессе овладения нормативной деятельностью, но и в процессе обогащения индивидуального опыта как важнейшего источника саморазвития личности.

- Взаимодействие общественно-исторического и индивидуального опыта не по линии вытеснения индивидуального опыта, а путем их постоянного согласования.

- Социализация («окультуривание») индивидуального опыта в процессе сотрудничества и специально организованной деятельности, коллективно распределенной между всеми участниками образовательного процесса.

Необходимо заметить, что и традиционная педагогика всегда выдвигала цель всестороннего развития личности и в этом смысле была личностно ориентированной. Определение личности, данное в Большой Советской энциклопедии 1954 года издания, гласит: «Личность – это совокупность социальных свойств, приобретенных в результате воздействия окружающей среды на ребенка, под регулирующим влиянием общества и воспитания» (35, с. 304-305). Однако воспитание, которое обеспечивало «целенаправленное, сознательно планируемое влияние воспитателей на воспитанников» (172, с. 28), ориентировалось на довольно жесткую педагогическую практику. О.Н. Перельгина выделяет основные признаки того типа обучения, который Ш.А. Амонашвили назвал императивным (175, с. 19):

1. Формирование личности с заранее заданными качествами, свойствами, способностями.
2. Признание за обучением определяющего, основного источника развития личности.
3. Понимание развития как наращивание объема знаний, умений, навыков и овладение социально-значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения.
4. Выделение типовых характеристик личности как продукта социокультурной среды.
5. Определение механизма усвоения знаний, умений, навыков в качестве основного источника развития личности.

Рассматривая классический и инновационный подходы к пониманию личностной ориентации образовательного процесса, Г.Л. Ильин выделяет следующие моменты (98, с. 7-10):

1. В классическом подходе личность учащегося является основным **объектом** педагогического внимания. При этом основной сутью личностной

ориентации становится учет педагогом индивидуальных особенностей учащихся для успешной реализации **учебного процесса**.

2. В инновационном (лично ориентированном) подходе личность обучающегося является основным **субъектом** образовательного процесса, определяющим (под руководством педагога) содержание, методы и формы образовательного процесса.

Анализ различий между традиционным обучением и непрерывным лично ориентированным образованием, предложенный Г.Л. Ильиным, позволяет сравнить и основные характеристики двух образовательных процессов (см. таблицу 7).

Таблица 7

**Различия между традиционным обучением и лично ориентированным образованием (по Г.Л. Ильину)**

Характеристики образовательного процесса	Форма образования	
	Традиционное, конечное	Лично ориентированное, непрерывное
<b>Цель обучения</b>	Передача знаний	Решение жизненно важной задачи
<b>Содержание обучения</b>	Знание	Информация
<b>Форма общения</b>	Поучение	Обмен информацией
<b>Инициатор и ведущий</b>	Педагог	Обучающийся и педагог
<b>Характер общения</b>	Доминирование или сотрудничество	Попеременное доминирование или общение на равных
<b>Мотивация обучения</b>	Косвенная	Непосредственная

Очевидное смещение акцента с когнитивного компонента, являвшегося доминирующим в традиционной педагогике, позволяет говорить о «человекообразующих функциях» лично ориентированного подхода, к которым О.Н. Перельгина относит (175, с. 27):

1. Гуманитаризацию образовательного процесса.
2. Культурообразность образовательного процесса.
3. Социализацию образовательного процесса.

Поворот российского образования к личности учащегося вызвал повышенный интерес исследователей и педагогов к разработке различных концепций личностно ориентированного образования.

Так, И.С. Якиманская выделяет три основные идеи педагогического управления формированием и развитием личности (267, с. 31-33):

- Первая (социально-педагогическая) опирается на социальный заказ воспитания личности с заранее заданными свойствами.
- Вторая (предметно-дидактическая) связана с предметной дифференциацией, обеспечивающей индивидуальный подход в обучении.
- Третья (психологическая) призвана обеспечить развитие и саморазвитие личности учащегося исходя из его индивидуальных особенностей.

Образовательный процесс, опирающийся на способности, склонности, интересы, жизненный опыт человека, позволяет более полно реализовать себя в познании, в учебной деятельности. При таком личностно ориентированном подходе образование рассматривается не только как обучение, но и как способ организации индивидуальной деятельности ученика – его учения. Именно в этой индивидуальной деятельности и проявляется его стремление к познанию мира, к выстраиванию своего собственного мира ценностей, к овладению различными способами решения проблем.

Таким образом, личностный подход как сложное, многоаспектное явление следует рассматривать и как гуманистический принцип педагогического общения, и как принцип определенной свободы личности в образовательном процессе, и как особое построение педагогического процесса.



За последние десятилетия разработано несколько моделей, описывающих самые разные подходы к реализации идеи личностного подхода в педагогике. Проанализируем ряд из них, имеющих принципиальное значение для нашего исследования.

Человекоцентрированная модель принадлежит одному из создателей гуманистической психологии К. Роджерсу. Ему же принадлежит и само выражение «лично-центрированное» взаимодействие («person-centered» или «pupil-centered») как характеристика именно педагогического взаимодействия.

К. Роджерс совершил своеобразное открытие, обнаружив схожесть критериев успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности. По мнению К. Роджерса, чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимы:

- эмпатия, т.е. сопереживание, проникновение в мир чувств другого человека;
- теплое, человеческое отношение к ученику, принимающее его без всяких предварительных условий таким, каков он есть;
- аутентичное, т.е. искреннее и открытое поведение, позволяющее педагогу выразить во взаимодействии свое истинное «Я», свою подлинную личность.

На основании этого выделяется пять условий личностно ориентированного обучения (63, с. 161):

1. Наполненность содержания обучения жизненными проблемами учащихся, т.е. создание такой ситуации учения, в которой бы учащиеся в определенной степени могли найти подходы к решению важных для них лично проблем и вопросов.

2. «Конгруэнтность» учителя, т.е. учитель должен вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками;

3. Принятие учителем учащегося таким, каков он есть, т.е. необходимость теплого, безусловно позитивного отношения учителя к ученику.

4. Недирективная, диалогичная позиция учителя к источникам и способам получения знаний.

5. Опора на самоактуализацию личности учащихся.

Как отмечают в своем электронном учебном пособии профессора Тюменского государственного университета Е.Л. Доценко и И.Г. Фомичева, эти идеи К. Роджерса были положены им в основу теории "недирективного обучения", реализация которой привела на практике к созданию так называемых "открытых классов" или «свободных школ», где каждый ученик самообучается и движется вперед соответственно своим возможностям, а учитель лишь является консультантом. Однако в последние годы они становятся заметно менее популярными, поскольку дети выходят из них малограмотными и малообразованными, хотя и обладающими другими качествами, не развиваемыми традиционными школами. Как далее замечают авторы, эта модель в частности и личностно ориентированный подход вообще вряд ли пригодны для обучения детей счету, письму, чтению, то есть элементарным навыкам грамотного человека (285). Скорее ее можно использовать или на самых ранних этапах развития ребенка, или на этапе углубленного обучения (тогда, когда уже имеется определенный запас знаний и опыта), или в процессе изучения дисциплин, направленных на эстетическое и художественное развитие ребенка.

В рамках концепции И.С. Якиманской, рассматривающей психологические аспекты личностно ориентированного образования, личность ученика, его самобытность, самооценку, субъектный опыт

ставится во главу угла процесса обучения. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса обусловила и специфику технологических подходов автора к личностно ориентированному обучению. Представленная в ее концепции технология личностно ориентированного образования включает в себя следующие моменты:

1. Характер предъявления учебного материала должен не только учитывать опыт предшествующего обучения, но и опираться на содержание личного опыта ученика.

2. Содержание получаемых учениками знаний, умений, навыков в ходе обучения должно постоянно согласовываться с индивидуальными особенностями детей.

3. Образовательный процесс должен обеспечивать развитие, коррекцию и педагогическую поддержку личностного развития ученика. Большое значение исследователь придает созданию разнообразной по форме и содержанию личностно ориентированной образовательной среды, необходимым условием которой она считает разработку и использование индивидуальных программ обучения.

Таким образом, концепция личностно ориентированного образования И.С. Якиманской, создавая условия для творческой самореализации личности, ориентирует учителя на помощь каждому ученику в зависимости от его опыта познания, на совершенствование индивидуальных способностей детей, на развитие ребенка как неповторимой личности (267, с. 31-42).

Для нас в этой концепции наибольший интерес представляют алгоритмы создания личностно ориентированной образовательной среды, а также выделяемые в качестве приоритетных личностно значимое отношение к так называемому «учебному тексту» и опора на самостоятельность мышления учащегося.

Концепция В.В. Серикова, рассматривающая предметно-дидактические аспекты личностно ориентированного образования, строится на

представлении о личности как о цели и факторе образовательного процесса, об особой природе и механизмах формирования личностного опыта в процессе обучения. Не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных качеств ученика является определяющей идеей данной концепции. Именно поэтому В.В. Сериков предлагает строить обучение на основе жизненного опыта ученика, причем не только опыта познания, но и опыта общения, продуктивной деятельности, творчества. Для этого необходимо обеспечить, помимо интеллектуального, всестороннее личностное развитие учащегося, включая развитие его мотивационной сферы, позитивной «Я-концепции», креативности, критичности, способности к самоопределению, саморазвитию и др. Эта деятельность, по мнению автора, не имеет специальной предметной сферы и складывается из определенных действий, названных автором «личностными функциями». Личностные функции могут быть развиты учащимися лишь в ходе реальных отношений и переживаний, затрагивающих их индивидуальные ценности в учебном процессе. Поэтому главным условием проявления личностных функций в образовательном процессе должно быть создание лично ориентированной учебной, познавательной ситуации, в которой необходимо выбрать творческий вариант решения проблемы, самостоятельно дать оценку фактам и т.д.

В.В. Сериков предлагает несколько дидактических стратегий актуализации личностного опыта учащихся. Одна из этих стратегий связана с использованием собственного лично-развивающего потенциала различных учебных предметов. В своей монографии «Образование и личность» В.В. Сериков анализирует возможности различных предметных сфер. Так, потенциал учебных предметов с ведущим содержательным компонентом связан с такими значимыми для личности свойствами научного познания, как диалогичность, взаимная толерантность к идеям обучающегося и обучающего, гипотетичность научного мышления, необходимость

рефлексии и ответственности за отстаиваемые научные подходы и принципы, творчество и свобода в познании, радость открытия, эстетическое удовлетворение от открытия. Столь же разнообразны по своим личностно-развивающим возможностям и предметы деятельностного цикла. Например, языковые дисциплины предполагают восприятие красоты языка, радости от способности выразить посредством его свои переживания, вступать в контакт с носителями иных мнений и воззрений. Наконец, третья группа, включающая дисциплины эстетического цикла, *специально ориентирована* на развитие того, что В.В. Сериков называет личностными функциями обучаемых, так как ведущими компонентами в этих учебных предметах выступают элементы творческого и эмоционально-ценностного опыта. К сожалению, отмечает автор, в реальной практике именно в этой группе дисциплин зачастую происходит редукция их личностных функций к предметно-содержательным (214, с. 85-86).

Другая стратегия в концепции В.В. Серикова связана с педагогической технологией создания личностно ориентированной среды. Эта технология, являющаяся наиболее значимой для нашего исследования, основывается на идее реализации трех основных характеристик личностно ориентированной ситуации: задач с личностным контекстом различной предметной природы, системы диалогов и игровой имитации.

Концепция Н.И. Алексеева рассматривает в рамках личностно ориентированного подхода процесс проектирования учебной деятельности. В основе данного процесса лежит разработка такой педагогической технологии, в которой специфическая индивидуальная деятельность педагога ориентируется не только на тип психического развития учащихся, но и на личные возможности педагога (6, с. 104).

Наряду с рассмотрением столь важной для нашего исследования «двухсторонней личности» ситуации обучения Н.И. Алексеев обращает внимание и на специфику личностно-предметного моделирования.

Проектируя личностно ориентированный образовательный процесс, исследователь условно разделил все предметы на три группы:

- структурно-ориентированные (математика, физика, химия и др.);
- позиционно-ориентированные (история, родной и иностранный языки, право и др.);
- смысло-ориентированные (литература, предметы искусства).

Именно последняя группа «смысло-ориентированны» предметов, куда входят дисциплины эстетического цикла, предполагает, по мнению Н.И. Алексеева, реализацию «себя в мире». Важно отметить, что освоение предметов этой группы в обязательном порядке предполагает такие моменты как «вчувствование, вживание в предмет, переживание ситуации, поиск личностных смыслов» (6, с. 140).

Культурологический подход к проектированию личностно ориентированного образования разрабатывается в научной школе Е.В. Бондаревской (37; 38; 39; 40), которая видит возможности развития личности ученика в целостном личностно ориентированном педагогическом процессе как на основе принципа природосообразности (следование специфике конкретных возрастных периодов), так и на основе принципа культуросообразности.

Для нашего исследования наиболее важным является представление Е.В. Бондаревской о «человеке культуры» как о человеке, не только способном к культурной идентификации (осознающем принадлежность к определенной культуре, понимающем эталоны культурности и т.п.), но и как о личности, способной к саморазвитию. Под саморазвитием исследователь понимает и интеллектуальное, и творческое, и духовно-нравственное, и эстетическое развитие учащегося. Соответственно и воспитание «человека культуры», выступающее как главная цель личностно ориентированного образования, в понимании Е.В. Бондаревской предполагает особое отношение к ребенку, педагогу, к школе и образованию вообще.

Ценностные отношения к ребенку (способному к культурному саморазвитию и самоизменению), к педагогу (способному ввести ребенка в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении), к школе (в которой происходят культурные события) определяет основные ориентиры личностно ориентированного образования - не формировать и даже не воспитывать, а развивать ученика, задействуя механизмы его самореализации, саморазвития и самовоспитания.

Ученик в данной системе образования рассматривается не только как субъект учения, но и как субъект жизни, и тогда его развитие рассматривается не в узко интеллектуальном, а личностно-смысловом значении. А это возможно в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновения различных мнений, взглядов, позиций, научных подходов, поиска истины, творчества учителей и учащихся.

Как мы видим, личностно ориентированная педагогика не признает наличия универсальных идеальных моделей, поскольку в центре идеологии личностно ориентированного образования лежит тезис о самостроительстве, самосозидании, самовыстраивании неповторимой и уникальной личности. Это объясняет плюрализм существующих педагогических стратегий развития личности.

Вместе с тем, И.А. Зимняя, обобщая различные идеи, связанные с рассмотрениемцентрированного на ученике подхода, выделяет краеугольные положения всех концепций личностно ориентированного образования (87, с. 114-115):

- организация субъект-субъектного взаимодействия (выбор обучаемым способа получения образования, содержания образования, а в отдельных случаях и самого педагога);

- обеспечение личностного проявления обучаемого в учебных ситуациях, создание условий для его личностной самооценки и личностного роста;

- формирование активности обучаемого, его готовности к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных отношений с педагогом;

- обеспечение единства внутренних и внешних мотивов обучаемого;

- получение удовольствия от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;

- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемого;

- изменение позиции педагога как преподавателя информатора и контролера на позицию фалиситатора.

Еще более обобщенные характеристики личностно ориентированного образования предлагаются Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко и Г.Н. Шибановой, которые выделяют такие параметры личностного подхода как (250, с. 114-115):

- приоритетность личностно-смысловой сферы обучающихся в процессе обучения, когда основным становятся ценностные отношения и мотивы деятельности учащихся;

- включение опыта ребенка в образовательный процесс через постоянное обогащение, преобразование и качественное изменение субъективного опыта ученика и его личностного смысла;

- культивирование уникального опыта ребенка, опора на его индивидуальное видение, чувствование, эмоции;

- признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия, превращение любой формы работы с учащимися в коммуникативное действие;



- построение процесса обучения на основе учета психофизиологических особенностей учащихся, индивидуальных способов проработки учебной информации;

- переориентация процесса обучения на постановку и решение самими школьниками конкретных учебных задач.

Анализ развития идей личностно ориентированного подхода в образовании, не исчерпывая масштаба педагогических исследований, проводимых в настоящее время в данном направлении, тем не менее, убедительно свидетельствует о переходе к новой образовательной парадигме. Однако полноценная реализация его идей требует разработки методологических подходов, содержания, методик, педагогического инструментария на всех ступенях и в различных областях образования.

Одним из таких направлений должна стать разработка концепции личностного подхода к эстетическому воспитанию, реализующего главное положение личностно ориентированного образования, согласно которому именно обучающийся с его возможностями, способностями, потребностями находится в центре педагогического процесса. Подхода, в котором именно ученик выступает в качестве активного субъекта художественно-эстетической деятельности, когда именно его разностороннее развитие, формирование критического мышления, эстетических ценностных ориентаций, его личностное становление выступают в качестве глобальной цели эстетического воспитания.

### **Выводы по первой главе**

История развития прикладного научного знания и общественной практики, основным предметом которой является раскрытие сущности, закономерностей, форм, путей, средств эстетического развития личности, насчитывает несколько веков. За это время была разработана обширная

совокупность подходов к пониманию целей и задач эстетического воспитания. Эволюция взглядов на эстетическое воспитание проделала непростой путь от традиционной ориентации на понимание эстетического воспитания как воспитание человека, чувствительного к «прекрасному» в искусстве и реальности, социологически ориентированной концепции формирования самоценной и социально ценной личности, идеи формообразования как основного содержания эстетической деятельности до рассмотрения эстетического воспитания как организованного и целенаправленного педагогического процесса формирования личности, способной к эстетической творческой деятельности.

Именно этот подход, провозгласивший главной целью эстетического воспитания формирование эстетических творческих способностей личности, и стал ведущим в современной педагогике искусства.

Тот факт, что личность вынесена на первое место, свидетельствует о принципиально новом подходе, при котором ее роль в контексте современного образования имеет первостепенное значение. Личностно ориентированная педагогика, которую называют педагогикой XXI века, ставит в центр современного образовательного процесса личность учащегося как субъекта образования, учащегося, умеющего самостоятельно мыслить, стремящегося к творческой самореализации. Краеугольными положениями такого подхода является признание необходимости обеспечения личностного проявления обучаемого в учебных ситуациях, создание условий для личностного роста ребенка; формирование активности обучаемого за счет равнопартнерских, доверительных отношений с педагогом; включение опыта ученика в образовательный процесс через постоянное духовное обогащение, преобразование и качественное изменение его субъективного опыта и личностного смысла; культивирование уникального опыта ребенка, опора на его индивидуальное видение, чувствование, эмоции; построение процесса

обучения на основе учета психофизиологических особенностей учащихся, индивидуальных способов проработки учебной информации.

Позитивная динамика развития педагогической идеологии в области эстетического воспитания на современном этапе, появление разнообразных альтернативных подходов, новые методы работы, современные педагогические технологии свидетельствуют об одной из важнейших тенденций обновления данного процесса - его стремления к реализации личностного подхода к преподаванию искусства. Вместе с тем, известные на сегодняшний день подходы нельзя признать в полной мере удовлетворительными. Все они, в значительной степени являются обезличенными, что свидетельствует о перспективности новой стратегии в педагогике искусства – лично ориентированного эстетического воспитания.

Обращение к этой проблеме обнаруживает необходимость в детальной разработке методологии лично ориентированного подхода в педагогике искусства. В свою очередь, разработанные концептуальные положения лично ориентированного эстетического воспитания должны лечь в основу построения инновационных лично ориентированных педагогических технологий эстетического воспитания.

## **ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

### **2.1. Основные положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания**

В начале нового тысячелетия исследователи и педагоги все чаще стали задумываться о том, какой должна быть современная педагогика искусства? Практически одновременно в журналах «Искусство в школе» и «Начальная школа», вышедших на стыке веков, об иерархии целей художественного образования в грядущем столетии рассуждают два столпа отечественной педагогики искусства - А.А. Мелик-Пашаев (145) и Б.М. Неменский (159). Оба они говорят о «вчерашнем» дне, который, к сожалению, «не сгинул в ничто», о том, что в соответствии с когнитивной парадигмой образования эстетическое воспитание по-прежнему ориентируется на знания, умения, навыки. И хотя речь идет об искусствоведческих знаниях или об умениях в области изобразительного и музыкального искусства, главным на уроках эстетического цикла по-прежнему остается информационное обеспечение ученика.

В последнее время все более настойчиво звучит мысль о том, педагогика искусства должна быть связана с иной образовательной парадигмой, ведущим ориентиром которой должен стать личностный подход, признающий главной целью обучения и воспитания - развитие личности ученика. Казалось бы, эстетическое воспитание уже по самой своей сути не нуждается в специально организованной деятельности по усилению его личностной направленности. Однако на уровне обыденных представлений личностный подход связывается либо с социально-психологическим аспектом (взаимоотношениям педагогов и учащихся), либо с инновациями в

области учебных планов. Несмотря на важность этих моментов, очевидно, что без рассмотрения специфики личностной ориентации эстетического воспитания на теоретическом уровне невозможно уяснить существо этой проблемы и тем более перейти к новой стратегии в разработке проектов обучения и воспитания.

В.В. Сериков, один из разработчиков концепции личностно ориентированного образования, во введении к своей монографии «Образование и личность» приводит интересный фрагмент из книги «Игра в бисер» выдающегося немецкого писателя Германа Гессе. Один из героев романа, излагая свои воззрения на образование, говорит: «Тот мастер Игры или учитель, который пекся бы, прежде всего, о близости к «сокровенному смыслу», был бы очень плохим учителем. Я, например, признаться, за всю свою жизнь не сказал своим ученикам ни слова о «смысле» музыки; если он есть, то он во мне не нуждается. Зато всегда придавал большое значение тому, чтобы мои ученики хорошенько считали восьмые и шестнадцатые. Будешь ли ты учителем, ученым или музыкантом, благоговей перед «смыслом», но не думай, что его можно преподавать. Ведь один из высших принципов нашей духовной жизни - это как раз стирание индивидуальности, как можно более полное подчинение отдельного лица иерархии Педагогического ведомства и наук».

И В.В. Сериков задает вопрос: зачем тогда нужен педагог в истинном значении этого слова? Неужели для того, чтобы «считать восьмые и шестнадцатые»? (214, с. 6)

Ниже, анализируя личностно-развивающий потенциал различных учебных предметов, автор замечает, что у предметов эстетического цикла, в которых ведущими компонентами выступают элементы творческого и эмоционально-ценностного опыта, и, по сути, специально ориентированных на развитие того, что называется личностными функциями обучаемых, в

реальной практике зачастую происходит редукция образовательных функций к «знаниево-предметным» (там же, с. 85-86).

Исследователи В.С. Собкин и В.А. Левин одними из первых связали кризис педагогики искусства с господствующей моделью так называемого информационного, т.е. традиционного обучения. Учебная работа, нацеленная на формирование знаний, умений, навыков на предметах эстетического цикла не нуждается в эмоциональной, творческой атмосфере, характерной для занятий подлинно художественной деятельностью, в процессе которой обучающиеся не только получают представления об искусстве или осваивают технические умения, но еще и переживают и полноценно «проживают» художественные произведения. Атмосфера творчества, приподнятости, воодушевления исчезает с уроков искусства в массовой школе. Предметы эстетического цикла естественно «вписываются» в существующую картину школьного учебного процесса, в котором ребенок выступает объектом, подвергающимся обучению, а не активной личностью, стремящейся к саморазвитию в сотрудничестве с соучениками и учителем. Из этого ясно, как важно школе вернуться к основам художественной педагогики, ядром и базой которой всегда были личностные, уважительные, теплые, человеческие взаимоотношения между учителем и учащимися, служившие художественному и общему развитию учеников (220, с. 27).

Г.Ю. Пискачева указывает на причины такой формализации преподавания искусства, приводящей к огромному разрыву между возможностями искусства и результатами эстетического воспитания, к отчуждению учеников искусства. Эти причины подразделяются на следующие категории (182, с. 30-31):

- Непонимание учителями законов искусства в целом (природы, целей, задач, функций, механизмов эстетического восприятия).
- Господство логического способа обучения и монологического общения.

- Слабая разработанность технологий общехудожественного типа, способствующих осознанию единой интонационной природы искусства, ценностному восприятию художественных произведений и овладению механизмами вхождения во внутреннюю речь авторов.

- Механистическое перенесение на художественную почву методов общей дидактики, применяющихся в преподавании естественно-научных дисциплин.

- Замыкание предметов художественного цикла в узкоспециальные рамки.

- Слабая методологическая освещенность проблемы развития личности средствами эстетического образования.

Не подлежит никакому сомнению, что рассматриваемая концепция личностно ориентированного образования в сфере эстетического воспитания имеет такое важное достоинство, как акцент на субъективный опыт учащихся и активность последних в выборе субъективно приемлемых дидактических способов. Однако сами способы пока мало дифференцированы и не обобщены в плане эстетического развития личности. В широком образовательном аспекте задачи развития личности в процессе эстетического воспитания сформулированы А.А. Мелик-Пашаевым. По его мнению, не ученика надо прилаживать к учебному материалу, как это делается при традиционном информационном подходе, а все содержание эстетического воспитания подчинить развитию обучающегося как высшей цели (142, с. 12). Структурирование учебного материала должно быть адекватно этой цели, направлено не на знания и умения, а на развитие тех или иных личностных качеств и способностей (чувственного восприятия, фантазии, общения, нравственных ценностей). К сожалению, такой подход чрезвычайно редко встречается в нашей школе.

В среде специалистов сегодня уже нет серьезных разногласий о необходимости организации процесса эстетического воспитания с учетом

личностной ориентации в выборе средств, методов и форм. Более того, как замечает Л.С. Щукина, личность должна выступать «основным структурным элементом эстетического воспитания» (262, с. 37).

Между тем, в условиях интенсивного внедрения педагогических технологий в процесс обучения и воспитания, до сих пор не получили широкого распространения инновации, связанные с разработкой и реализацией личностно ориентированных моделей в области эстетического воспитания. Среди немногих исследований этой проблемы можно отметить работы И.В. Арябкиной (10), Т.Н. Гольцевой (64), Г.Ю. Пискачевой (182), Н.А. Хоренко (246), Д.А. Шепеленко (254), Т.И. Чечет (249) и др. В то же время, содержание основных концептуальных положений личностно ориентированного подхода в эстетическом воспитании требует системного анализа и является предметом рассмотрения в данном разделе.

Разработка любой концепции связана с уточнением и обоснованием основных идей, конструктивных принципов, понятий, которые позволяют определить специфическую сущность исследуемого процесса. В нашем исследовании речь идет о педагогической концепции, которая понимается как «система регулятивов, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения» (213, с. 42). На их основе и будут определены целевые, содержательные и процессуальные свойства личностно ориентированного процесса эстетического воспитания.

Первым шагом на пути разработки концептуальных основ личностно ориентированного эстетического воспитания являются вопросы целеполагания.

Для обоснования целей личностно ориентированного эстетического воспитания важно определиться в вопросе о стратегической цели образования в современной гуманитарной парадигме, которая состоит в осмыслении человеком своего места в мире. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как процесса овладения различными способами



взаимодействия с миром, на основе которого происходит обогащение, развитие личности обучающегося (85, с.38-39). Таким образом, истинным полем конечной логической реализации личностно ориентированного подхода в эстетическом воспитании является **процесс, который должен представить каждому обучающемуся, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.**

**Общеметодологическими ориентирами** эстетического воспитания, направленного на развитие личности учащихся являются аксиологический и синергетический принципы, а также принципы природосообразности и продуктивности.

С позиций *аксиологии* личностно ориентированное эстетическое воспитание можно рассматривать как процесс преодоления противоречия между предлагаемыми ученику универсальными (творчество, переживания, отношения) и художественно-эстетическими ценностями, с одной стороны, и его собственными переживаниями и оценками, с другой. Таким образом, аксиологический принцип в личностно ориентированном эстетическом воспитании предлагает субъективацию объективно существующих эстетических ценностей, то есть создание условий свободы их выбора и принятия самим учащимся. Тем самым разрешается одно из противоречий современного процесса эстетического воспитания - несовпадение между жизненным опытом ученика, в котором иногда преобладает совершенно иная эстетика (вследствие влияния на ребенка массовой культуры) и содержанием современного процесса эстетического воспитания. Недооценка влияния социального контекста на художественное развитие детей приводит к тому, что школа не всегда справляется со своей ролью активного фактора эстетического совершенствования социальной среды, «хотя могла бы и

должна стать одним из важнейших институтов развития художественной культуры страны» (220, с. 25). При разработке содержания эстетического воспитания на передний план должна быть выведена приоритетность личностно-смысловой сферы обучающегося, т.е. ценностные отношения и мотивы деятельности ученика. При отборе содержания эстетического воспитания важно предусмотреть такие произведения искусства, которые апеллируют к личному опыту школьников, к их чувствам и эмоциям, побуждают их к сравнениям и сопоставлениям, к выражению собственной эстетической оценки, стимулируя развитие критического мышления, ценностных художественно-эстетических ориентаций учащихся. Приоритетность личностно-смысловой сферы ученика должна побуждать педагога заботиться о понимании и принятии учеником целей и задач эстетического воспитания, включать личный опыт учащихся в общую структуру содержания уроков искусства, используя его как фактор изучения программного материала.

Большая роль в личностно ориентированной педагогике искусства принадлежит *синергетическому* принципу, который, с одной стороны, позволяет рассматривать личностно ориентированное эстетическое воспитание как сложноорганизованную систему, обладающую способностями к самоорганизации, саморазвитию. Эта система не может быть жестко обусловлена и запрограммирована извне, источники ее развития находятся в ней самой, их надо видеть, поддерживать, возвращать. С другой стороны, синергетический принцип предполагает высокий уровень культуры коммуникации педагога и учеников в процессе художественно-эстетической деятельности, создание в процессе эстетического воспитания условий предоставления каждому учащемуся возможности индивидуального развития эстетических творческих способностей.

Опора в процессе организации личностно ориентированного эстетического воспитания на *принцип природосообразности*, в основе

которого лежит учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, предусматривает не только учет специфики развития художественных способностей обучаемого. Он также предполагает определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться в процессе эстетического воспитания. Вместе с тем принцип природосообразности ограждает ребёнка от чрезмерного давления, отвергая насилие, прямое принуждение, стимулируя у ученика чувство удовлетворения, ощущения успеха от удачно осуществляемой художественной деятельности.

Принцип *продуктивности* нацеливает на продуктивную художественно-творческую (а не только на воспроизводящую) деятельность в процессе эстетического воспитания. Это обеспечивает внутренние приращения не только в виде художественно-эстетических знаний, навыков и умений, но и развитие креативности обучающихся. В компонентном составе содержания личностно ориентированного эстетического воспитания акценты должны падать не столько на «знаниевую», сколько на деятельностную составляющую как основу развития активной творческой личности. Приоритетность опыта художественно-творческой деятельности в процессе эстетического воспитания не значит, что недооцениваются знания, а предполагает их практическую направленность, деятельность по их активному применению.

В качестве **специфических методологических ориентиров** личностного подхода к эстетическому воспитанию нами выделены герменевтический, рефлексивный, интенциональный и интегративный принципы.

**Принципы педагогической герменевтики в личностно ориентированном эстетическом воспитании.**

Философская герменевтика, основоположниками которой являются Х.-

Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей и др., трактуется как наука понимания «текста», которым принято считать не только все то, что создано человеком (книги, произведения искусства, здания), но и самого человека и его поступки (99, с. 412), как искусство толковать непонятное, объяснят смысл чужого языка или знака. В последнее время идеи герменевтики все чаще привлекают внимание педагогов-исследователей (83; 206; 243), трактующих педагогическую герменевтику как педагогику понимания, толкования и интерпретации. Более того, как замечает в своем исследовании Л.П. Самойлов, становится очевидным тот факт, что концепции лично ориентированного образования «в своих обоснованиях не в полной мере учитывают развивающий потенциал рассматриваемого феномена, хотя известно, что понимание – это работа сознания, направленная на смысл» (206, с. 4). Именно понимающее образование открывает мир человеку, а человека миру, и именно образование должно учить ребенка понимать.

С позиций герменевтики образование призвано «не просто готовить к жизни, а само стать жизнью, где педагог и учащиеся воспринимают окружающий мир и друг друга как тексты различных типов» (206, с. 5). В этой связи весьма актуальным является обращение к «текстам» художественной культуры, творящим саму способность к пониманию человека человеком.

Проектирование лично ориентированного эстетического воспитания, основанного на гуманитарной методологии педагогики, вполне соотносится с важнейшими категориями герменевтики, оперирующей такими понятиями как «ценность», «смысл», «диалог», «эмпатия», «понимание». Понимание в педагогике искусства можно рассматривать как создание чувственного образа, умение выразить знание на естественном для ученика языке, нахождение общего художественного замысла, постижение эмоций, внутреннего мира другого человека.

Педагогическая герменевтика включает две группы методов понимания: методы интерпретации содержания и методы, помогающие педагогу постичь внутренний мир ученика в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубину его переживаний, опираясь на эмпатийное отношение на основе диалога.

Опора на педагогику понимания, рассматриваемую как искусство объяснения, включает семантическую, информационно-смысловую и языковую компетентность. Это умение объяснять и интерпретировать произведения искусства можно резюмировать с помощью девиза французского философа-герменевтика П. Рикера: «больше объяснять, чтобы лучше понимать» (99, с. 414-416). При этом раскрытие смыслов, заложенных в «художественных текстах», может опираться на принцип герменевтического круга. Суть этого принципа, являющегося одним из краеугольных камней здания герменевтики, довольно проста и сводится к тому, что всякое понимание начинается с постижения целого, опираясь на которое переходят к познанию его частей, а потом на основе знания частей получают более полное знание целого (58, с. 56).

Исходя из данного принципа, можно выделить следующие уровни понимания и интерпретации произведений искусства в процессе эстетического воспитания:

- уровень «предвосхищения» (информация об авторе, эпохе, жанре и т.п.; повторение базовых искусствоведческих понятий, актуализация предшествующего эстетического опыта учеников);

- уровень «погружения» (эстетическое восприятие произведений искусства, эстетическое переживание, анализ художественной формы, средств художественной выразительности и т.п.);

- уровень «интерпретации» (осмысление услышанного, увиденного или прочитанного).

Опора в педагогическом процессе на принципы герменевтического

круга позволяет, по мнению Е.В. Сенько, выделить еще одно поле «понимания» - его «операционную или технологическую составляющую» (211, с. 16). Он же указывает на то, что вхождение в герменевтический круг открывает педагогу новое видение педагогического процесса, создает предпосылки для гуманитарно направленной организации образовательной практики.

Опора на принципы герменевтики в процессе эстетического воспитания предполагает использование еще одного метода понимания - метода аналогии, на основе которого выстраиваются обучающие метафоры. Понятие «обучающая метафора» не идентично филологическому содержанию этого термина. Если главной целью литературной метафоры является описательность, то обучающая метафора ставит своей задачей изменение, создание новой шкалы ценностей. Создание обучающих метафор предполагает выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Это помогает создавать метафору, наиболее правдоподобную и доходчивую для учащихся.

Обучающие метафоры благодаря работам целого ряда исследователей, таких как Дж. Миллс и Р. Кроули (153), Д. Гордон (65), А.А. Плигин (197), М.А. Павлова (170), стали целенаправленным инструментом изменения человеческого опыта сначала в области психологической коррекции личности, а затем и в области педагогики. Р. Бэндлер и Д. Гриндер сформулировали основные представления о механизмах воздействия метафор на человека (153, с. 25), согласно которым сюжетная линия в обучающей метафоре представляет собой поверхностную структуру, которая является лишь мостиком между слушателем и скрытым в рассказе сообщением. Включение в действие ассоциированной с сюжетной линией глубинной структуры значения, косвенно соотнесенной со слушателем, приводит к установлению личностной связи и взаимодействию между рассказом и внутренним миром слушателя. Таким образом, обучающая

метафора, в отличие от литературной, ставит своей задачей изменение, новое толкование, создание иной шкалы ценностей, помогая ученику искать ответы, решения, возможности, ресурсы *внутри* себя.

Современная герменевтика особое внимание уделяет эмпатии, т.е. пониманию на основе чувств, эмоци<sup>1</sup>, симпатии. Поэтому герменевтически ориентированный тип образования должен иметь в себе элемент переживания и сопереживание с другими. Проблема сегодняшнего эстетического воспитания зачастую в том и состоит, что оно не развивает механизм эмпатии, уделяя больше внимания словесному, рассудочному началу. Это связано со стереотипами традиционного образования, приоритетом которого является информация, знание.

Феномен эмпатии тесно связан с миром искусства. Прототипом эмпатии является понятие «вчувствование», появившееся в немецкой теории эстетики. Изначально оно применялось только в контексте восприятия произведений искусства и объектов природы, и лишь позднее – в контексте восприятия другого человека, когда американский психолог Э.Титченер и ввел термин «эмпатия» (переведя с его помощью немецкое слово *einfihlung* - «вчувствование в ...») (260, с. 29-30). Не случайно среди различных видов эмпатии выделяют художественную или эстетическую эмпатию (36, с. 41-43), которая проявляется как эмоциональное сопереживание, способность к идентификации с художественными образами. Действительно, искусство, создавая целостную картину мира в единстве мысли и чувства, развивает способность к сопереживанию, являющуюся фундаментом любого понимания человека человеком. Поэтому эстетическая эмпатия через вчувствование в художественный образ помогает глубоко входить в мир воображаемых ситуаций, «вчувствоваться» в мир других людей, реальных или воображаемых.

**Принципы рефлексивного подхода в личностно ориентированном эстетическом воспитании.**

Понятие рефлексии заимствовано в категориальный аппарат педагогики из философии и социальной психологии. Этот термин означает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, склонность анализировать свои переживания, размышлять о своем психическом состоянии. В то же время в социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В педагогическом понимании рефлексивный подход предполагает следующие трактовки этого понятия:

1. Осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменений (К.Я. Вазина, Г.А. Голицын, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.В. Самоукина и др.).

2. Процесс установления отношений между деятельностями и их структурными образованиями - действиями, средствами (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Я. Найн, В.И. Слободчиков и др.).

3. Выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимова, О.А. Конопкин, А.А. Тюков, Г.Н. Щедровицкий)

Рефлексия включает два основных направления - рефлексия со стороны педагога и рефлексия со стороны ученика. Заметим, что рефлексия педагога является его профессиональным качеством, инструментом его педагогического мастерства. Так, А.Я. Найн рассматривает педагогическую рефлексию как способность педагога осознавать, анализировать, подвергать критическому осмыслению то, как его действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации обучения и воспитания (158, с. 53).

А.В. Хуторской выделяет в рефлексии как образовательной деятельности две сферы: онтологическую, относящуюся к содержанию



предметных знаний, и психологическую, обращенную к ученику и его деятельности, определяя ее как «мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» (247, с. 120-121).

Опора на рефлексивный подход в педагогике искусства требует предоставления обучаемому дополнительного времени для обдумывания и анализа новой художественно-эстетической информации, используя стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки учащегося, критического анализа учебной ситуации. Тем самым процесс обучения, развивающий навыки рефлексии, дает определенную гарантию того, что обучение не закончится в ту же самую минуту, как ученик покинет класс. Более того, как замечает П.Г. Щедровицкий, освоение новой информации происходит лишь при условии, когда «в дело включается направляемая рефлексия», на основе которой выбираются способы решения учебных задач или способы рассуждения. Лишь в этом случае усвоение нового учебного материала выступает как «прямой продукт рефлексивного процесса», а не как результат многократного повторения (261, с. 52).

В лично ориентированном эстетическом воспитании наиболее эффективной является «рефлексия чувств», т.е. описание чувств и ощущений, вызванных восприятием произведений искусства. При этом рефлексия чувств и ощущений может протекать как на вербальном уровне, так и на невербальном уровне с помощью рисунков, движений, ритма, тембра.

### **Принципы интенциональности в лично ориентированном эстетическом воспитании.**

Известное еще с древних времен понятие «интенция» традиционно трактуется как *цель, намерение, стремление*. Позже с учетом новейших социально-психологических и психологических наблюдений в это понятие была введена такая характеристика, как мотивация, подчеркивающая тот

факт, что смысловые связи в любых процессах социальной коммуникации поддерживаются, прежде всего, на уровне понимания мотивов и целей людей, вступивших в общение.

М.А. Холодная выделяет три типа ментальных структур, характеризующих интенциональный опыт человека: предпочтения, убеждения и умозаключения. Она же говорит о том, что игнорирование интенционального опыта учащихся приводит к тому, что падает темп интеллектуального развития и, «что самое печальное, снижается творческий потенциал ребенка» (245, с. 134-137).

При педагогической интерпретации интенциональности ее содержательным звеном выступают «мотивационно-смысловые структуры аффективного и когнитивного планов, определяющие особенности взаимодействия личности с социокультурной средой, другими людьми и продуктами их деятельности» (93, с. 86). Несмотря на то, что само понятие не нашло пока широкого применения в педагогике, явление, которое оно обозначает, составляет неотъемлемый компонент организации учебного процесса. А.И. Шевченко замечает, что, говоря об интенциональности в обучении, зачастую рассматривают ее как субъективную готовность личности к обучению, доступность для обучающегося учебного материала, развитие мотивации к обучению (253, с. 110-111). Нетрудно заметить, что содержание понятия «интенциональность» в данном ракурсе во многом сходно с таким традиционным понятием педагогики как познавательная активность. В то же время интенциональность представляет, по мнению исследователя, более конкретную дидактическую категорию: она определяет исходное условие, при котором становится возможной организация педагогического процесса в соответствии с принципами сознательности и активности.

Компонентами интенциональности в обучении являются эмоциональные переживания и поведенческие паттерны. Первое означает,

что самостоятельными элементами образовательного процесса могут оказаться не только слова, изображения, звуки, но эмоции и ассоциации. Второй компонент подчеркивает важность осмысленной, интенционно совпадающей педагогической коммуникации, важнейшей составляющей которой являются диалогические взаимоотношения между участниками учебно-воспитательного взаимодействия.

Опора на принципы интенциональности в процессе эстетического воспитания связывается с несколькими моментами.

**Во-первых**, это стремление к увеличению адекватных интерпретаций, анализа того, что *хотел, предполагал, намеревался* сказать, выразить, передать писатель, художник, композитор. Необходимо отметить, что адекватное восприятие произведения искусства связано с навыками полноценно “эстетически осваивать” исходную мотивационно-целевую структуру художественного произведения, то есть с умением видеть и понимать его объемно, целостно, выделяя главное и второстепенное, прослеживая способы реализации автором своих замыслов. Путь к постижению интенциональности или *смысла* при таком варианте эстетического восприятия всегда самостоятелен, даже и в тех случаях, когда рядом находится педагог. Важно поэтому разграничивать *адекватное восприятие*, и восприятие *правильное*, по указанию, когда предлагается усвоить, принять готовое знание, без самостоятельного “карабканья” по ступенькам понимания, что практически всегда провоцирует скуку и отторжение.

**Во-вторых**, опора на принципы интенциональности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания - это создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом в процессе эстетического восприятия. М.И. Яновский обозначил этот важный элемент общения с произведениями искусства как «энергия»,

«эффект ауры», благодаря которому могут расширяться перцептивные поля, сенсорное восприятие, чувственная ткань сознания (269, с. 87-89).

**В-третьих**, личностно ориентированное эстетическое воспитание, опираясь на индивидуальный интенциональный опыт ученика (являющийся, по всей видимости, непосредственным истоком креативности человека), должно содействовать проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок, а также развитию способности оценивать свою деятельность, предвосхищать последствия, находить ошибки. При этом процесс освоение новых эстетических понятий, с точки зрения интенционального подхода, должен учитывать основные фазы, выделенные М.А. Холодной (245, с. 228-229):

1. *Мотивировка* - создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего художественно-эстетического опыта.

2. *Категоризация* - введение знаково-символического и визуального обозначения эстетического понятия.

3. *Обогащение* - накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым эстетическим понятием.

4. *Перенос* - применение усваиваемого эстетического понятие в новых ситуациях.

5. *Свертывание* - реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное знание.

**Принцип интегративности в личностно ориентированном эстетическом воспитании.**

Интегративный принцип, предполагает взаимодействие и интеграцию искусств в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Опора на интегративный принцип обеспечивает целостное развитие личности, развивая способности к синтезу знаний из различных видов

искусства, формируя целостную картину мира, развивая эмоциональную сферу, творческое воображение и симультанное мышление учащихся.

Тема единства и родства искусств не впервые звучит в художественно-эстетической педагогике. Важными в аспекте проблемы интеграции в области художественно-эстетического воспитания являются работы Е.А. Бодина, Р.Ф. Брандесова, М.А. Верб, И.Ф. Гончарова, О.А. Курилина, Н.В. Мирецкой, Е.В. Назайкинского, Ю.Н. Петрова, А.Л. Ренанской и др. На сегодняшний день тема интеграции различных видов искусств несомненно занимает лидирующие позиции в при обсуждении проблем эстетического воспитания. Справедливость этого положения иллюстрирует давно реализующееся в педагогической практике взаимодействие изобразительного искусства, музыки, литературы в процессе проведения уроков по дисциплинам эстетического цикла.

Интегративная модель обучению искусству помогает осуществить ученику под руководством учителя последовательный перевод сообщений с одного языка искусства на другой, в процессе которого происходит усвоение эстетических знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. При этом интеграция различных видов искусств в учебном процессе может рассматриваться с трех сторон: как цель обучения, как средство обучения и как средство развития.

Выступая в качестве *цели обучения*, интеграция способствует созданию целостного представления о мире. В качестве *средства обучения* интегративный подход позволяет найти общую платформу сближения предметных знаний различных дисциплин эстетического цикла. Наконец, интеграция может выступать как *средство развития* ребенка: творческих способностей, способностей к обобщению, диалектического мышления, познавательного интереса и др.

Как отмечает В.В. Ванслов, ни один из видов искусства, отдельно взятый, не способен решить всю полноту творческого развития человека,

хотя каждый из них участвует по-своему в решении этой задачи. Он же указывает на то, что лишь совокупность отдельных видов искусства может сделать личность «действительно многогранной, помочь совершенствованию всех сторон психики и богатства внутреннего мира». При этом комплексный подход к освоению искусства, оптимизируя творческие способности человека, развивает его воображение, формирует универсальные способности, важные для любых сфер человеческой деятельности (48, с. 27).

Основой для взаимосвязи различных видов искусства является общность, существующая между ними, обусловленная их происхождением, единством социальных задач и функций, художественно-образной природой и законами построения. Воздействуя на органы чувств человека комплексом красок, звуков, словесных интонаций, искусство вызывает многообразие ощущений, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися представлениями. При одновременном воздействии нескольких раздражителей возникает ассоциация ощущений, что помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения, провоцируемые разобщенностью гуманитарных дисциплин.

Используя выражение М.М. Бахтина о том, что «...наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры проходит на границах отдельных ее областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике» (21, с. 329-330), можно утверждать, что самое интересное в интеграции различных видов искусств происходит не при наложении одного вида искусства на другой и выделении при этом общего и различного, а тогда когда они сопоставляются. Речь идет о комплексном воздействии различных видов искусства для наиболее полного раскрытия проблемности какого-либо явления. В данном случае каждый вид искусства может высвечивать какую-либо грань явления, потому что каждый вид

искусства оказывает специфическое воздействие на человека и может вносить коррективы в его восприятие, делая его стереофоническим.

В своем становлении проблема комплексного освоения различных видов искусства прошла определенную эволюцию, от использования в качестве наглядного материала до самостоятельной, особой формы познания действительности. Так, комплекс искусств активно привлекается для художественно-эстетического развития личности (Е.В. Ремнева), развития эстетических чувств (Т.Н. Иванова), художественных взглядов (Л.М. Баженова), музыкальных интересов (Н.И. Лысина), эстетического восприятия (Н.А. Терентьева), для художественно-творческого развития личности (Т.Г. Пеня). Более того, принцип комплексного использования искусства объявлен одним из ведущих в современной концепции художественно-эстетического воспитания.

Интегративная модель обучения искусству включает в себя несколько уровней:

**Уровень «понятий и явлений»** - предполагает параллельное использование одних и тех же понятий для описания разнородных художественно-эстетических явлений. Основные задачи данного уровня:

- выявление специфики различных средств художественной выразительности;
- осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;
- развитие аудио-визуального восприятия.

**Уровень «форм и структур»** предполагает поиск и соединение в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании; создание новых художественных образов на основе комбинирования и использования приемов агглютинации, гиперболизации, схематизации, типизации. Основные задачи данного уровня состоят:

- в преодолении эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля;
- в развитии гибкости и оригинальности мышления;
- в развитии способности конструировать художественный образ.

**Уровень «целей и сущности»** является тем уровнем, когда комплексное освоение различных видов искусства рассматривается как частный способ достижения единой цели, например, формирование эстетического сознания личности, художественных взглядов, эстетического восприятия, развития эстетических творческих способностей.

Наглядно этот уровень представлен в исследовании А.Я. Данилюка, который, рассматривая основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств, разработал теоретическую модель интеграционных процессов в образовании. Согласно этой модели, мыслительный процесс осуществляется в системе как минимум двойного кодирования: вначале информация оформляется по одним правилам, а затем перекодируется и представляется уже в другом виде. По мнению автора, интеграция - это не только и не столько слияние в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, но, прежде всего, процесс соединения разных потоков информации в сознании ученика, приводящее к формированию новых понятийных и смыслообразующих структур. Таким образом, сознание ученика является ведущим фактором интеграции в образовании, а деятельность педагога обеспечивает этот процесс и рассматривается как основной интеграционный механизм (70, с. 188).

Общетеоретические представления о компонентах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания позволяют поставить вопрос о моделировании качественно нового содержания данного процесса, что является предметом рассмотрения в следующей части нашей работы.



## **2.2. Структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания**

Моделирование является важным методом познания внешнего мира и прогнозирования. Это положение неоднократно отмечалось в работах многих ученых, таких, как Л.О. Вальт, В.М. Гастев, В.А. Глушков, О.Я. Гельман, К.Е. Морозов, А.И. Уемов, В.В. Чавчанидзе. В развитии теории и практики моделирования задействованы научные исследования из различных областей философии, формальной и математической логики, психологии, педагогики, математики и информатики. На основе этих наук строятся и исследуются модели, используемые человеком для представления знаний и решения задач из разных предметных областей.

Моделирование повсеместно используется при проведении теоретических научных исследований. Очевидно, что важная познавательная функция моделирования состоит в том, чтобы служить импульсом, источником новых теорий. Известны случаи, когда теория первоначально возникает в виде модели, дающей приближенное, упрощенное объяснение явления и выступает как первичная рабочая гипотеза, которая затем перерастает в предтеорию – «предшественницу» развитой теории. При этом в процессе моделирования возникают новые идеи и формы эксперимента, происходит открытие ранее неизвестных фактов.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, так как он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях широко освещаются в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А.

Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Основным понятием обсуждаемой стратегии является модель, под которой понимается "...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте" (258, с. 52).

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования (наглядность, определенность и объективность), которые определяют как тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

Дискуссии, касающиеся возможности моделирования сложных явлений социальной сферы продолжают и, наверное, не прекратятся никогда. И связано это с фундаментальной проблемой полноты каждой сконструированной модели. В соответствии с этим ученые выделяют следующие критерии технологичности образовательной модели (210, с. 17):

1. Концептуальность, т.е. опора на определенную научную концепцию.
2. Системность, т.е. логика процесса моделирования, взаимосвязь всех частей. Практическое значение системного подхода, играющего решающую роль в процессе построения моделей, состоит в том, что его применение позволяет упростить структуру модели, выявить смысловые и функциональные зависимости между отдельными понятиями и факторами, составляющими основу модели.
3. Управляемость, включающая такие компоненты как диагностическое целеполагание, проектирование процесса обучения, поэтапная диагностика, коррекция учебного процесса.

4. Эффективность, понимаемая как эффективность по результатам, оптимальность по затратам и гарантия соответствия определенному стандарту обучения.

5. Воспроизводимость, т.е. возможность применения модели другими.

В теории педагогического проектирования выделяют несколько типов моделей (71, с. 24):

- Прогностическая модель, предназначенная для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей.

- Концептуальная модель, основанная на информационной базе данных и программе действий.

- Инструментальная модель, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами.

- Модель мониторинга, предназначенная для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов.

- Рефлексивная модель, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

Необходимо отметить, что большая сложность, взаимосвязанность, многофакторность, изменчивость педагогических объектов сильно затрудняет моделирование педагогических явлений. Результаты взаимодействия и развития всех факторов учебного процесса не могут быть детально предсказаны. Это соответствует синергетическим представлениям о порядке и хаосе, о самоорганизации сложных систем. Именно в синергетике получили обоснование «мягкие» модели, которые должны преобладать при возникновении сложных, нетипичных проблемных ситуаций, а также задач развития различных качеств личности.

Как замечает В.А. Тестов, в «мягкой» модели процедура обучения - это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, а

создание условий, при которых становится возможным процесс самообразования ученика в результате его активного и продуктивного творчества. В основе «мягких» моделей лежит гибкий подход к управлению учебным процессом через советы и рекомендации. При отсутствии «жестких» целей главная роль отводится не технологии, а стратегии обучения, т.е. принципам отбора содержания и его построения в соответствии с личностными особенностями обучаемых (236, с. 38).

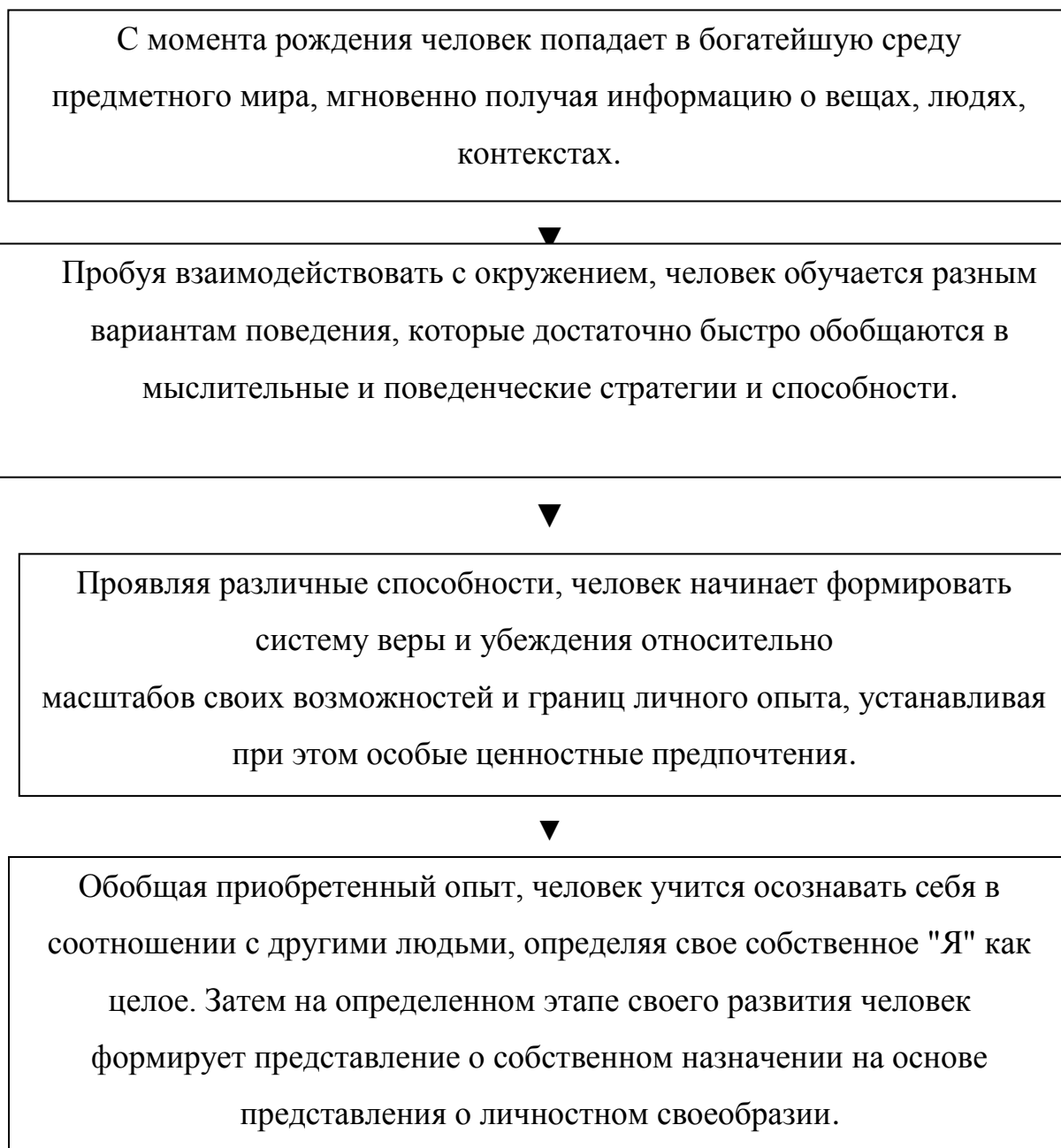
И.А. Плясецкая, рассматривая теоретические основы учения о моделях в управлении «гуманитарных систем синергетического типа», какой является и система эстетического воспитания, отмечает, что моделирование данного процесса, связанное со знаковой системой обозначения, позволяет (184, с. 80):

- обозримо и четко представить состав сложного процесса;
- осмыслить границы в конкретной области деятельности, «визуальному» представлению которых способствует уровень формализации;
- представить взаимодействия внутри системы;
- определить и реализовать инварианты отношений анализируемой системы с учетом субординационных и координационных функциональных зависимостей.

Таким образом, моделирование позволяет представить на высоком уровне абстракции большую систему во всех характеристических аспектах объекта.

Попытка разработать модель лично ориентированного эстетического воспитания заставила нас более пристально взглянуть на реализацию лично развивающих функций образовательного процесса в модели «Логических уровней» Г. Бейтсона (22). В своей книге «Экология разума» крупнейший философ XX века в рамках своей методологии эколого-

антропологического подхода так описал процессы обучения и изменения человека (см. схему 2).



### **Схема 2. Процесс обучения и изменения человека (по Г. Бейсону)**

Идея, выдвинутая Г. Бейтсоном, впервые была реализована Р. Дилтсом, разработавшим модель "Логических уровней" применительно к процессам

обучения и коммуникации. Им было выделено несколько уровней поддержки научения и изменения человека (74, с. 20) (см. схему 3).

Эта естественная иерархия была положена в основу классификации базовых уровней обучения и развития человека, включающая следующие уровни: окружение, поведение, способности, убеждения и ценности, идентификация.

**Уровень «Окружение»** отвечает на вопрос *«где»* и *«когда»* и включает конкретные внешние условия, в которых имеют место наши действия. Эти внешние условия, естественно, влияют на действия и состояние человека.

**Уровень «Поведение»** относится к вопросу *«что»* и связан с конкретными результатами и действиями, осуществляемыми человеком в определенном окружении. Именно на этом уровне традиционно в значительной мере фокусируется образовательный процесс. Однако действия без стратегии, направляющей их, не дают возможности их изменять или адаптировать применительно к более широкому набору внешних ситуаций. С другой стороны, просто предписывая определенные действия, невозможно гарантировать выполнение поставленных задач и достижения выдвинутой цели.

**Уровень «Возможности»** отвечает на вопрос *«как»* и имеет дело с возможностями, состояниями, способностями человека. Именно этот уровень определяет, с одной стороны, стратегии действия человека, а с другой - помогает развитию когнитивных навыков и способностей. Главная цель этого уровня - обеспечить восприятие конкретных задач и выявить направления, необходимые для их достижения.

**Уровень «Убеждения и ценности»** отвечает на вопрос *«зачем»* или *«почему»*. Этот уровень обеспечивает подкрепление, которое поддерживает или подавляет способности человека или его действия. Он также определяет, какое количество внутренних ресурсов человек захочет мобилизовать для достижения цели.



**Схема 3. Уровни поддержки научения и изменения человека  
(по Р. Дитсу)**

**Уровень «Идентификации»** имеет отношение к более глубоким уровням освоения информации, отвечая за то, чему именно человек научается, и за обязательства по претворению этого в действие. Данный уровень отвечает за целостное видение или цель, выходящие за рамки действий отдельных индивидов. Именно этот уровень и определяет убеждения человека, его способности, действия и т.п. (73, с. 28-31).

Исходя из этого подхода, нами была разработана модель лично ориентированного эстетического воспитания. Данная модель, как своеобразный аналог реального объекта, воспроизводит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает следующие уровни:

**Уровень «окружения» или «образовательной среды» лично ориентированного эстетического воспитания** отвечает на вопрос «где, как и с кем делать?». На этом уровне отбираются, изменяются, адаптируются действия применительно к условиям, в которых реализуется поставленная цель лично ориентированного эстетического воспитания.

Затем идет **уровень «действий и результатов»**, который отвечает на вопрос «что необходимо сделать, какие действия необходимо осуществить?». Этот уровень включает определение основных стратегий лично ориентированного эстетического воспитания, изучение существующих средств и технологий, разработку эффективной обратной связи.

Следующий уровень лично ориентированного эстетического воспитания – **уровень «способностей»** - отвечает на вопрос «как можно достичь цели?». На этом уровне приходится иметь дело с особенностями восприятия, поведения, когнитивных процессов и т.д., направляющих действия обучаемых. Функция этого уровня - осознание различий в эстетических творческих способностях учеников и обеспечение выбора направления как для их развития, так и для достижения поставленной цели.



Уровень *«мотивации»* в личностно ориентированном эстетическом воспитании является одним из основных уровней, влияющих на движение от цели к действию, и отвечает на вопрос «почему это необходимо?». Этот уровень опирается на 4 ключевых убеждения:

- 1) желательность результата;
- 2) уверенность в достижении цели;
- 3) убежденность в возможности ее осуществления;
- 4) ответственность за процесс ее осуществления.

Этот уровень, с одной стороны, определяет, какое количество внутренних ресурсов будет мобилизовано, с другой стороны, стимулирует и активизирует процесс реализации цели личностно ориентированного эстетического воспитания.

Наконец, высший уровень - *уровень «цели или видения»* - отвечает на вопрос «что является целью?». Функция этого уровня - создание более широкого видения цели эстетического воспитания, создание системы более высокого уровня, определяющей и убеждения, и действия, и организацию учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим подробнее каждый уровень модели личностно ориентированного эстетического воспитания.

### **I. Уровень «Цели или видения» личностно ориентированного эстетического воспитания**

Цель личностно ориентированного эстетического воспитания имеет отношение к более глубоким уровням усвоения информации, отвечая за то, чему именно будет обучен учащийся, и за обязательства по претворению этого в действие. Понятие цели - это, по своей сути, опережение реальных событий действительности. Цель - не просто прогнозирование грядущего состояния, а ее предпочитаемый результат, то, к чему человек стремится, осуществляя деятельность. Осознавая цель, человек осознает образ желаемого будущего, а потому стремится к ее достижению и подчиняет ей

свои действия. От цели, целеполагания и целеустремленности зависит, как человек осуществляет деятельность, какую позицию занимает, как выбирает соответствующие решения и способы поведения. Поэтому изменения на уровне цели связано с динамикой параметров более высокого уровня, так как педагогические цели являются системообразующим фактором в процессе обучения и воспитания. Соответственно и разработка содержания целевых функций лично ориентированного эстетического воспитания является в определенном отношении исходным пунктом проектирования в целом.

Широкое видение выдвигаемой нами цель лично ориентированного процесса эстетического воспитания - представление возможности каждому обучающемуся раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры - побуждает к развитию личности в процессе эстетического воспитания сразу в трех сферах:

- рациональной сфере, в которой формируется суждение, оценка, вкус, способность понимать воспринятое;
- чувственной сфере, в которой формируются эстетическое восприятие, чувство, переживание;
- творческой сфере, в которой формируется способность воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое.

Такое целостное видение включает более широкое проблемное пространство, вовлекая в процесс эстетического воспитания более широкие процессы и взаимодействия.

## **II. Уровень «Мотивации» лично ориентированного эстетического воспитания**

Понятие мотивации чаще всего определяют как специфический механизм активации, обеспечивающий удовлетворение потребностей человека и достижение его целей. Семантическое содержание обсуждаемого

уровня «мотивации» модели личностно ориентированного эстетического воспитания несколько отличается. В данном случае речь идет о том, что мотивация процесса личностно ориентированного эстетического воспитания, с одной стороны, обеспечивает подкрепление, которое поддерживает развитие эстетических творческих способностей ученика. С другой стороны, мотивация определяет степень, с которой обе стороны образовательного процесса принимают или отвергают цель личностно ориентированного эстетического воспитания.

Исследователи отмечают особое внимание, которое уделяется процессу мотивирования в педагогике личностно ориентированного образования. Именно мотивирование, по мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича «расширяет субъектную базу личности, включая такие структуры ее сознания, как опосредование, ориентирование, автономность, смыслотворчество, самоактуализация, самореализация, обеспечение уровня духовной жизнедеятельности» (39, с. 49-50).

Развитие мотивации в процессе эстетического воспитания определяет систему взаимоотношений «Я и Искусство» и «Я в Искусстве». Основываясь на определении, данном Е.Ю. Евсеевой (78), мотивирование в процессе в системе личностно ориентированного эстетического воспитания мы рассматриваем как процесс актуализации различных мотивационных состояний, составляющих индивидуальный потенциал сферы личности, придающий художественно-эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал обучаемого.

Обсуждая особенности формирования мотивации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, следует, прежде всего, отметить полимотивную природу художественной деятельности, в основе которой лежит удовлетворение целого комплекса потребностей: познания, творчества, эстетического наслаждения, общения. Полимотивность художественной деятельности в свою очередь определяется ее

полифункциональностью. Эти функции были впервые описаны М.С. Каганом, который, развивая идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, выделил художественную, гедонистическую, коммуникативную, познавательную и творческую функции художественной деятельности.

Полифункциональность процесса мотивирования художественно-эстетической деятельности требует выделения следующих конструктов:

1. «Эйфорическая» мотивация, связанная со стремлением человека к переживанию состояния поглощенности, увлеченности, погруженности в процесс эстетического восприятия, с получением удовольствия от процесса занятий художественно-эстетической деятельностью, с умением эмоционально погрузиться в захватывающее содержание произведения искусства.

Впервые термин «эйфорическая мотивация» был предложен Н.Э. Таракановой, исследовавшей особенности мотивационной сферы музыкантов (228, с. 57). Впрочем, состояние творческого вдохновения, эстетического наслаждения, характеризующее переживание эйфории, а также восторга свойственны не только музыкальной, но художественно-эстетической деятельности вообще. Оно отражает одну из ведущих потребностей художественной деятельности - потребность в эстетическом наслаждении, разрядке, создании определенного настроения.

2. Мотивация аффилиации (от англ. affiliation - соединение, связь). Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Мотивация аффилиации связана с коммуникативной функцией художественно-эстетической деятельности. Как отмечает Х. Хекхаузен, человек, стремящийся к аффилиации, должен добиться определенного созвучия своих переживаний переживаниям партнера, что побуждало бы обе стороны к взаимодействию и ощущалось бы ими как нечто приятное, приносящее удовлетворение и поддерживающее

чувство собственной ценности (244, с. 290). Цель аффилиации с точки зрения стремящегося к ней можно было бы определить как поиск приятия, желанности себя, дружеской поддержки и симпатии со стороны партнера по аффилиации. Однако подобное определение подчеркивает в отношениях аффилиации лишь одну ее сторону, а именно получение, и пренебрегает другой, отдачей. Вот почему гораздо точнее определить цель мотивации аффилиации в процессе эстетического воспитания как установление взаимной и доверительной связи между обучающим и обучаемым, когда каждый из участников образовательного процесса относится друг к другу приязненно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему.

3. Познавательная мотивация, направленная на актуализацию мотивационных состояний обучаемого, связанных с формированием познавательной активности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания.

Познавательная мотивация включает в себя две составляющие:

1) стремление к приобретению знаний, необходимых для ориентировочно-ознакомительной художественно-эстетической деятельности;

2) потребность в овладении различными способами и приемами художественно-эстетической деятельности.

Данные компоненты должны сливаться в наиболее развитые модификации познавательной потребности - потребность в самообразовании и потребность в художественно-творческой деятельности.

Познавательная мотивация художественно-эстетической деятельности связана с тремя группами мотивов (229, с. 27):

1) непосредственно-побуждающие, основанные на эмоциональных проявлениях личности (положительных или отрицательных эмоциях) по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды;

2) перспективно-побуждающие мотивы, которые основаны на понимании значимости художественно-эстетической деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности;

3) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания, в том числе произведений искусства: любознательность, познавательный интерес, желание расширить культурный кругозор и т.д.

4. Мотивация творческой деятельности. Потребности человека в творчестве, также как потребности в познании и эстетике находятся на самом высоком уровне. Эта созидательная творческая деятельность «не восполняет что-то, а создает новое в человеке, предстает как экспрессия, рост и развитие человека" (131, с. 25). Мотивация творческой деятельности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания должна базироваться на следующих принципах:

1) *Учет стратегий воспитания и обучения.* По мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, низкая творческая активность и слабо выраженные способности к творческой деятельности преобладают у детей, которые общаются с педагогами, которые используют такую стратегию, как диктат (79, с. 118). Наоборот, высокий уровень развития креативности у детей обнаруживается в случае демократического отношения педагогов. Как замечает А.П. Ершова, «многие учителя совершенно не готовы к творческой работе с детьми, которая может вызвать определенное нарушение принятой на уроке дисциплины. А с командных позиций (обычных для наших школ) эстетического воспитания быть не может» (82, с. 6-7).

2) *Опора на развитие мотивации достижения.* Мотивация достижения - это одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач. Мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека по все видам деятельности, к

которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может привести или к успеху, или к неудаче. Поэтому сама идея достижения сконцентрирована вокруг двух возможностей: достижения успеха или избегания неудачи (244, с. 266). Первая из них проявляется в инициативном поведении, в стремлении человека к творческому поиску.

Мотивация достижения предполагает высокие результаты, предусматривая наличие в деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых задач и многие другие не менее важные качества. В случае преобладания тенденции избегания неуспеха человек уклоняется от участия в деятельности, связанной с риском и необходимостью проявлять ответственность и инициативу.

Как замечает А.В. Тараканов, стремление к успеху активизирует творческие ресурсы человека, он идет на риск, надеясь на успех и удачу (227). Это довольно часто касается изобретений и научных открытий, но это может также относиться и художественно-творческой деятельности, и к эстетической деятельности детей.

3) *Вовлечение ученика в совместную художественную деятельность* на доступных для него уровнях педагогического процесса. Как отмечают В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский, генетически заложены только предпосылки к творческой деятельности, а «...потребность в поиске развивается в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в деятельность, в общение со сверстниками и взрослыми» (203, с. 32).

4) *Актуализация творческого компонента поведения самого педагога.* Педагог должен быть сам творческим человеком для того, чтобы эффективно организовывать пространство творческой деятельности своих учеников, так как именно подражание творческому человеку в условиях нерегламентированной воспитательной и образовательной среды

способствует формированию творческих эстетических способностей у ученика.

Следует отметить, что большинство педагогов принимают в качестве основной терминальной ценности эстетического воспитания ценность творчества, понимают необходимость развития креативности детей на уроках эстетического цикла. Вместе с тем, сами учителя зачастую невысоко оценивают свой уровень творческих способностей.

Так, проведенное нами анкетирование будущих учителей обнаружило достаточно низкую самооценку уровня развития собственных творческих способностей. Лишь 15% опрошенных оценило уровень их развития как «высокий» и «выше среднего». Подавляющее большинство остались недовольны уровнем развития своих творческих способностей, при этом четверть студентов (25,8%) оценила их уровень как «низкий» и «очень низкий». Результаты самооценки уровня развития творческих способностей были подтверждены и показателями уровня развития воображения у будущих педагогов. Выяснилось, что у 63% опрошенных эти показатели не достигали даже среднего уровня.

Между тем установлено, что педагоги, ориентированные на формирование узкоремесленнических (технических) умений и навыков, а, следовательно, на репродуктивный характер межличностного взаимодействия в процессе эстетического воспитания, "блокируют" эмоционально-эстетическую и творческую активность учащихся. Это позволяет объяснить некоторые установленные ранее особенности эстетического развития детей не только (и не столько) недостатками системы эстетического воспитания, но (и прежде всего) особенностями индивидуально-личностного воздействия педагога (154).



### **III. Уровень «Способностей» личностно ориентированного эстетического воспитания**

Развитие эстетических творческих способностей является определяющим фактором при переходе к конкретным действиям, осуществляемым в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. У этого уровня две одинаково важных функции:

1. Обеспечение возможности восприятия поставленных задач.
2. Обеспечение возможности решения поставленных задач.

Первая функция требует изучения и понимания различий не только в эстетических творческих способностях детей (специальных художественных способностей, эстетического восприятия, эстетического вкуса, художественного воображения и т.д.), но и в когнитивных способностях обучаемых (стилях мышления, внимания, памяти и т.п.), а также в их поведении. Вторая функция связана с расширением и обогащением собственных «фильтров восприятия» самого педагога.

Процесс эстетического воспитания как любой познавательный процесс, включает в себя три компонента: приобретение опыта (обучаемость), выбор ситуации для его применения (мышление) и преобразование опыта (креативность). Это определяет и трехкомпонентность уровня «способностей»:

1. Способности, «ответственные» за приобретение опыта.
2. Способности, определяющие продуктивность применения опыта.
3. Способности, связанные с процессом преобразования приобретенного опыта.

В модели личностно ориентированного эстетического воспитания данные компоненты будут ассоциироваться с тремя направлениями:

*1. Изучение развития «специальных» или «частных» художественно-эстетических способностей.*

Это традиционное для художественной педагогики направление связано с изучением уровня развития, том числе и в разных возрастных группах, различных видов частных художественных способностей (музыкальных, изобразительных, литературных и т.п.) и их компонентов.

*II. Изучение, понимание различий и особенностей эстетического восприятия.*

Известно, что эстетическое восприятие как комплексная деятельность сознания, представляет собой сочетание различных элементов: эстетического чувства, воображения, мышления, представления. Доминирование одного из них определяет индивидуальные различия при восприятии произведений искусства.

Д.А. Леонтьев в своих исследованиях, посвященных особенностям взаимодействия личности и искусства, выделил три фактора, определяющих специфику эстетического восприятия человека (132, с. 71):

- 1) потребность общения с искусством;
- 2) уровень художественной компетентности (включающий когнитивную сложность картины мира воспринимающего и владение специфическими языками различных видов искусства);
- 3) особенности ценностно-смысловой сферы личности, обусловленные жизненным опытом реципиента.

Он же выделили ряд вторичных факторов, таких как художественный вкус, художественные запросы и, наконец, особенности художественного переживания.

А.А. Адаскина предлагает различать «безоценочно-описательный и эмоционально-оценочный уровень эстетического отношения при восприятии действительности» (3, с. 102). Безоценочно-описательный или сенсорный уровень эстетического восприятия предполагает анализ элементарных качеств произведения искусства или эстетического объекта (высоты, длительности, громкости звучания, окраски, колорита и т.п.) и их

взаимодействий между собой. Результаты замеров этих параметров могут быть достаточно точными и объективными, человек может выделить детали, отдельные признаки, но не высказывает никакой оценки.

Основная же оценка художественного произведения происходит на эмоционально-оценочном или эмоционально-образном уровне эстетического восприятия. Попытки выявить индивидуальные различия эстетического восприятия на данном уровне предпринимались неоднократно. Так, А.Л. Готсдинер выявил пять личностных типов художественного восприятия – эмоциональный, интеллектуальный, образный, психомоторный и смешанный (66). “Эмоциональный”, “ассоциативный” и “двигательный” тип восприятия рассматривает в своих работах С.Н. Беляева-Экземплярская (25). М.В. Грибанова рассматривает такие варианты эстетических переживаний в процессе эстетического восприятия как ассоциативный, практический и творческий (67).

### *III. Изучение уровня развития художественного воображения.*

Вопросы о природе художественного воображения, путях его развития у детей всегда вызывали огромный интерес педагогов. При этом некоторые исследователи (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и др.), отводя художественному воображению одну из высших ступеней в иерархии различных форм и видов воображения, считают, что именно особенности детской психики создают благоприятные условия для начала развития художественного воображения уже в начальной школе на уроках искусства, опровергая сомнения в возможности учащихся формировать образы, в которых художественное переживание детей могло бы быть объективизировано.

### **IV. Уровень «Действий и результатов» личностно ориентированного эстетического воспитания**

Этот уровень включает в себя как определение основных средств и технологий личностно ориентированного эстетического воспитания, так и

разработку эффективной обратной связи между участниками образовательного процесса.

Выделим два, наиболее важных, на наш взгляд, компонента данного уровня модели личностно ориентированного процесса эстетического воспитания. Первый компонент - это интегративная личностно ориентированная технология эстетического воспитания. Вторым компонентом - это процесс педагогического управления, основанного на диагностировании, коррекции, итоговом учете и контроле уровня развития эстетических творческих способностей учащихся.

Остановимся подробнее на рассмотрении интегративной личностно ориентированной технологии, которая, по мнению И.Е. Мелкозеровой, не только дает возможность включить ученика в разнообразную деятельность, повышающую качество его образования, но и требует соответственного расширения этой деятельности, обеспечивая ее интегративным подходом к содержанию образования (150, с. 61).

Прежде всего, рассмотрим само понятие «технология», правомерность его использования применительно к процессу эстетического воспитания.

М.Е. Бершадский в статье «В каких значениях используется понятие "технология" в педагогической литературе?» выделил основные области применения данного понятия (28, с. 18):

1. «Технология» как искусство, мастерство преподавания, общения с учащимися. Понятие включает множество конкретных приемов взаимодействия с учениками в самых различных ситуациях.

2. Классическая «технология» (алгоритмическая парадигма). Применяется для описания моделей образовательного процесса в соответствии с парадигмой производственного технологического процесса. Модель строится на теоретической основе и включает в себя: модель личности учащегося с описанием параметров, подлежащих контролю, и способов их диагностики; систему педагогических воздействий на

учащегося, состоящую из известных операций, реализующих определенную теоретическую концепцию научения; систему диагностично и операционально определенных целей образования.

3. «Технология» личностно-центрированного образования (стохастическая парадигма). Применяется для описания стохастических моделей образовательного процесса, основанных на проектировании среды обучения, которая влияет на вероятность его протекания в различных направлениях.

Вышеприведенное положение в известной степени уже дает ответ на вопрос: каковы свойства и специфика личностно ориентированной технологии эстетического воспитания? Предметом проектирования взаимодействия в личностно ориентированном эстетическом воспитании должна выступать не точно выверенная цепочка технологических операций, а «авторская деятельность педагога по проектированию учебной деятельности...с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей педагога» (6, с. 104). В этой методологии деятельность управления постоянно учитывает неопределенность и случайность процесса эстетического воспитания, когда снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной художественно-творческой работы учащихся.

Г.К. Селевко, вычленяет три различных аспекта использования «педагогической технологии» в образовательной практике (210, с. 15-16):

1. На общепедагогическом или общедидактическом уровне педагогическая технология рассматривается как целостный образовательный процесс и синонимична образовательной системе, так как включает и совокупность целей, и содержание, средства, методы обучения, и алгоритмы деятельности субъектов и объектов образовательного процесса.

2. На частнометодическом или предметном уровне педагогическая технология рассматривается как совокупность методов и средств реализации определенного содержания в рамках одного предмета.

3. На локальном или модульном уровне педагогическая технология рассматривается как технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса.

В личноно ориентированной системе уровень детальности проектирования ограничен принципами неопределенности, в соответствии с которыми предусмотреть все подробности невозможно, да и не нужно. Таким образом, основополагающим в проектировании личноно ориентированного эстетического воспитания является разработка определенной системы педагогических действий, направленных на создание культуросообразной среды обучения и обеспечивающих овладение содержанием эстетического воспитания на основе развития смысловых, эстетических творческих способностей, освоения способов эстетического освоения действительности и развития личности ребенка.

Личноно ориентированный подход чаще всего основывается на технологии, которую, по мнению Е.В. Бондаревской, характеризуют такие параметры как сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ученика, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества и сотворчества учителя и учащихся. (38, с. 10)

Эти характеристики автор называет «универсальными» и отмечает, что любая педагогическая технология, отвечающая перечисленным требованиям, может быть личноно ориентированной.

Личноно ориентированная интегративная технология эстетического воспитания включает следующие составляющие:

### 1. Технология учебных художественно-творческих задач

Понятие «задача» относится к интегрированной области знаний. Сами задачи и процесс их решения привлекает внимание исследователей в различных областях науки, в том числе философов, социологов, математиков, психологов, педагогов. Выявившаяся в начале 70-х годов XX столетия значимость этой категории для актуальных междисциплинарных исследований дала основание для разработки специального направления, исследующего как сами задачи, так и средства, способы и процессы их решения. Однако именно в педагогической теории и практике исследование задач имеет самые устойчивые традиции. Правда, играя важную роль в традиционной педагогике, термин «задача» употреблялся в основном для описания определенных форм учебного материала и учебных заданий. В последние десятилетия был развит иной подход к характеристике задач, когда они сами и процесс их решения, возникающие при этом отношения, используемые средства и полученные результаты стали составлять «структурную единицу обучения» (84, с. 28).

В педагогике под учебной задачей принято понимать специфический вид заданий, требующих от учащихся более или менее развернутых продуктивных или репродуктивных мыслительных действий (17, с. 148). Однако в настоящее время это понятие трактуется гораздо шире. Так Д.И. Богоявленский отмечает, что «любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для учения вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность» (33, с. 25-39).

В педагогической литературе выделяются различные основания для построения типологий учебных творческих задач. Среди них, например, система учебно-познавательных задач для формирования творческого стиля деятельности, система учебно-проблемных задач, система учебно-творческих

задач, направленная на развитие творческих способностей.

На основе интегрирования различных подходов в нашем исследовании предлагается система учебно-творческих задач, направленная на развитие эстетических творческих способностей, включающая межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи и «малые творческие» задачи.

Рассматривая подробнее предложенную классификацию, необходимо отметить особенности каждого типа учебно-творческих задач, направленных на развитие эстетических творческих способностей.

Первая группа учебно-творческих задач – межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи, расположенные на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Основные цели данного типа задач:

1. Осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства.
2. Преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.
3. Развитие элементарно-ассоциативного уровня восприятия произведений искусства.

Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусства. Решение этих задач способствует формированию особо важных межсистемных способов мышления, преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

- Вторая группа учебно-творческих задач - «малые творческие» задачи. Их особенностью является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. Основная цель данного типа задач - развитие воображения путем использования приемов агглютинации, гиперболизации, заострения, схематизации, типизации. Условия для их решения создаются простой установкой педагога. Задачи этой группы имеют специфическое



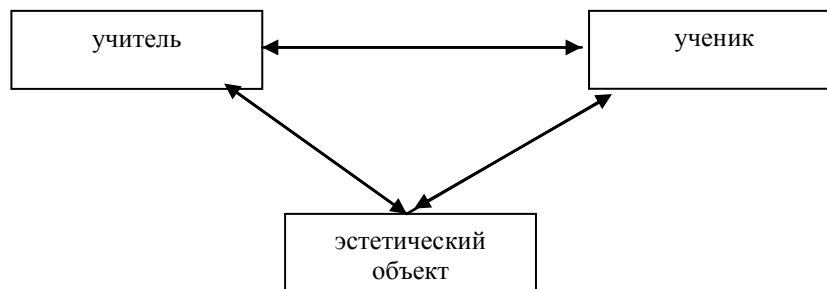
содержание, заключающееся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач способствует развитию эстетических творческих способностей, так как дает средство ориентации в таких приемах развития воображения как (204, с 164):

- агглютинация - соединение различных, в реальности не соединяемых свойств, качеств, частей предметов;
- гиперболизация – преувеличенное изменение размеров предмета;
- заострение - акцентирование каких-либо признаков;
- конвергентная схематизация - сглаживание различий предметов и активное изыскание черт сходства между ними;
- типизация - выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе.

## 2. Технология «Коммуникативной триады»

Равноправными составляющими коммуникативной триады являются ученик, учитель и эстетический объект (см. схему 4). Данный подход предполагая, что все участники процесса эстетического воспитания являются равноправными субъектами коммуникативной деятельности, отличается от так называемой “воспитательной модели”, в которой педагог, осваивая художественное произведение, пытается “донести” его до учащегося. Точнее, не собственно смысл, идею авторского творения, а свою личностную интерпретацию как единство правильную. Художественно-эстетический анализ в этом контексте осуществляется на уровне констатации, что само по себе в эстетическом восприятии ученика практически ничего не меняет. Учащийся при таком подходе “берет картинку”, проговариваемую учителем, не погружаясь при этом в интонационную сущность произведения, не исследуя художественное пространство, выступая в роли консумента получаемой информации.

В основе коммуникативной триады лежит учебный диалог, который считается одним из центральных технологических аспектов концепции лично ориентированного подхода в образовании.



**Схема 4. Модель «Коммуникативной триады»**

Существует множество подходов к феномену диалога, который рассматривается учеными и как метод построения новой культуры личности (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), и как особая развивающая коммуникативная среда (В.В. Сериков), и как фактор развития эвристического мышления обучающихся (В.М. Аганисян). Использование учебного диалога при решении учебно-творческих задач предполагает выделение как мыслительных процессов, так и коммуникативных действий, которые могут проистекать в том случае, если в процессе эстетического воспитания организовано координированное действие партнеров. Эти определенные черты подобного диалога делает его универсальной характеристикой лично ориентированных образовательных технологий.

В педагогических концепциях С.В. Беловой, Н.Б. Николаевской, В.В. Серикова, И.Ю. Хоперской, Е.О. Гаспарович прослеживается тенденция к сближению позиций диалога и концепции лично ориентированного образования. Диалог представлен как основной технологический прием реализации лично ориентированного подхода. При этом, как отмечает Е.О. Гаспарович, реализация лично ориентированного диалога возможна

в полной мере в процессе преподавания только смысло-ориентированных дисциплин, к которым относятся и дисциплины эстетического цикла. С одной стороны, личностно ориентированный диалог в педагогике искусства - это общение по поводу произведений искусства, а с другой – по поводу «своего Я и другого в художественном произведении» (60, с. 55).

Диалог выполняет и другие важные функции: он мотивирует принятие и обоснование деятельности и адекватной линии поведения; создает эмоционально-энергетическое подкрепление активности и условия для самопрезентации; способствует открытию личностью собственных смыслов.

Диалог в личностно ориентированном образовании выступает не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании. Наиболее удачными формами организации диалогового общения являются работа учащихся в малых группах, дидактические игры и другие нетрадиционные методы проведения занятий, в которых содержание наиболее естественно сочетается с индивидуальным опытом учащихся.

Процесс взаимодействия учителя и учащихся в учебном диалоге технологически сложен и неоднозначен в силу многогранности и неповторимости диалогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Е.Ю. Тепишкина, рассматривая эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога, отмечает, что его основой, базой является «вопрос, подталкивающий ученика к диалогу, направленный на разрешение того или иного противоречия» (232, с. 89). Именно вопросам принадлежит исключительное место в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания: пронизывая всю обучающую и учебную деятельность, они формируют творческое мышление обучаемых, их эстетические интересы; помогают осмыслить различную эстетическую информацию, выработать эстетические вкусы обучаемых; совершенствуют

организационные формы эстетического воспитания. Рассмотрим базисную триаду вопросов, лежащих в основе учебного диалога на уроках эстетического цикла.

Познание эстетического объекта как целого основывается на исследовании его свойств. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопросов "Что и как?". Это определяет постановку первой группы вопросов, где поиск ответов подсказывается наглядной ситуацией: «Какие краски, какие звуки, какие образные сравнения?».

Следующим этапом исследования выделенного эстетического объекта является вскрытие причинно-следственных связей, сравнение, нахождение общего и различного. Этому этапу познания эстетического объекта соответствует постановка вопросов "Почему, каким образом?". Это вопросы, рассчитанные на обоснование, эстетическую оценку, на обобщение, определение, классификацию.

Третья группа вопросов, побуждающих учеников к поиску, открытию, ставит спрашиваемого с самого начала в новую ситуацию «Как бы, если бы, что могло бы?». Особенностью последней группы вопросов является то, что они способствуют развитию эстетических творческих способностей, стимулируя эвристические функции мышления следующими способами:

1. Создание и анализ проблемной ситуации, вызывающей затруднение и стимулирующей эстетические интересы и личностный смысл.
2. Поиск недостающей информации и выбор путей решения проблемы.
3. Творческая интерпретация новой художественной информации и способов художественной деятельности.

### 3. Технология нейролингвистического программирования

Данная психолого-педагогическая технология индивидуализации учебно-воспитательного процесса находит все более широкое применение в

зарубежном и отечественном образовании для «исправления школьного конвейера» (М. Гриндер), «ускоренного обучения» (Л.Ллойд), повышения эффективности коммуникации между обучающими и обучающимися (С.В. Ковалев), сокращения сроков обучения и оптимизации индивидуального развития и обучения (А.А. Плигин, М.А. Павлова, И.Н. Максименко, Е.С. Гобова, Ю.Л. Пахомова и др.), как средство личностно ориентированного воспитания (А.Д. Барбитова).

Нейролингвистическое программирование изучает структуру субъективного опыта людей, то есть то, как устроены наши знания и опыт. Оно занимается разработкой языка описания знаний и опыта, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям.

Важными составляющими технологии нейролингвистического программирования (НЛП) являются принципы, сформулированные ее основоположниками Р. Бэндлером и М. Гриндером:

- Принцип учета репрезентативной системы человека, посредством которых субъектом воспринимается и используется информация, поступающая по «сенсорным каналам» - визуальному, аудиальному, кинестетическому.
  - Принцип признания в каждом человеке положительного намерения.
  - Принцип выбора эффективной стратегии поведения для достижения успеха.
  - Принцип ресурсного состояния, согласно которому каждый человек не только обладает всеми необходимыми ресурсами, но способен создавать новые для достижения поставленных им целей.
  - Принцип моделирования успешной деятельности, ведущей к мастерству и совершенству.
  - Принцип важности признания подсознания.
  - Принцип учета цели, которая не всегда осознается самим человеком.

- Принцип выбора, который рассматривает возможность расширения набора возможностей и увеличения гибкости поведения человека.

С течением времени НЛП разработало много очень мощных инструментов и навыков для построения коммуникации и изменений в разных видах деятельности, включающих образование, творчество и воспитание детей.

Нейролингвистическое программирование представляет учителю набор специальных «техник». Техники НЛП сосредоточены на распознавании, использовании и изменении паттернов мыслительных процессов, влияющих на процесс обучения, на разработку средств улучшения качества и эффективности выполнения учебных заданий. Большинство техник и инструментов НЛП было получено с помощью процесса «моделирования» эффективного поведения и процессов, управляющих этим поведением. Моделирование включает в себя выяснение того, как мозг («нейро» составляющая) анализирует речевые паттерны («лингвистическая» составляющая) и невербальную часть коммуникации. В результате изучения этого процесса создается пошаговая стратегия или модель поведения («программа»), которая может быть передана как навык другим людям или применена в других областях.

Технология нейролингвистического программирования, благодаря умению обнаружить систематически повторяющиеся, устойчивые элементы мышления и поведения человека, с одной стороны, позволяет понять и определить предпочитаемые ребенком способы получения, запоминания и переработки воспринимаемой эстетической информации, тем самым помогая формировать способности к разнообразным способам переработки художественной информации в процессе эстетического восприятия. С другой стороны, технология НЛП помогает созданию эффективной коммуникации между педагогом и учеником в процессе эстетического воспитания.

Процесс личностно ориентированного эстетического воспитания может опираться на ряд инструментов нейролингвистического программирования:

*1. Сбор информации о репрезентативной системе ученика.*

Репрезентативная система в рамках нейролингвистического программирования определяется как система представления в сознании закодированной сенсорной (полученной органами чувств) информации об окружающем мире. В нашем мозгу эта информация трансформируется в некоторую репрезентацию (представление) или модель. Эти индивидуальные модели называются репрезентативными системами. В первую очередь мир воспринимается зрительно, на слух и в ощущениях. Система, которая используется чаще, чем другие, называется предпочитаемой репрезентативной системой человека (визуальной, аудиальной, кинестетической). Предпочитаемую репрезентативную систему можно определить с помощью сенсорно окрашенных слов–предикатов (наречий, прилагательных, глаголов), а также нейрологических (направление взгляда) и поведенческих индикаторов.

Умение определять предпочитаемые репрезентативные системы учащихся в процессе эстетического воспитания, с одной стороны, улучшает сенсорную компетентность педагога, позволяя более точно и быстро определять различные типы эстетического восприятия детей, а с другой - помогает учителям разрабатывать пути развития новых возможностей восприятия искусства.

*2. Создание раппорта.*

В общем случае «раппорт» (от англ. rapport - связь, взаимоотношения, взаимопонимание, согласие) можно считать характеристикой согласованности взаимодействия элементов в системе. Создание раппорта определяется как установление доверия, гармонии и сотрудничества во взаимоотношениях. В учебно-методическом пособии С.В. Ковалева «НЛП педагогической эффективности» раппорт рассматривается в качестве

базового условия хорошей коммуникации и взаимодействия, что позволяет сделать любое сотрудничество, в том числе и педагогическое, «экологичным и эффективным» (111, с. 45).

Раппорт обеспечивает взаимопонимание и подстройку под типичные мыслительные стратегии другого человека для систематизации и понимания его опыта и получаемых от него сообщений и установления взаимоотношений между людьми на уровне доверия и взаимной ответственности. Как замечает М.А. Павлова в книге, раскрывающей особенности методики повышения грамотности учеников начальных классов на основе нейролингвистического программирования, «раппорт - это довольно хрупкие формы обратной связи в процессе общения, вызывающие в собеседнике ощущение того, что его понимают, что он нравится» (170, с. 6).

Раппорт - это связь между людьми, характеризующаяся наличием взаимных позитивных эмоциональных отношений и определенной мерой взаимопонимания. В случае хорошего раппорта у ученика появляется чувство доверия к учителю. В ходе установки раппорта важно суметь подстроиться (ненавязчиво использовать) под предпочитаемые ребенком речевые предикаты, позы, жесты, голосовые характеристики и т.д.

### *3. Установка «якорей» на позитивные опыты и ресурсы.*

«Якорь» в нейролингвистическом программировании - это любой раздражитель, который включает ряд внутренних реакций и/или действий. Якорение определяется как «процесс формирования в нас бессознательных программ нашего поведения на основании однократного или более длительного ассоциирования некоего стимула с некоторой реакцией» (111, с. 95). Якоря могут быть визуальные, аудиальные, кинестетические и пространственные. В школьной практике чаще всего используются дисциплинирующие и позитивные «якоря».



## V. Уровень «Образовательной среды» личностно ориентированного эстетического воспитания

Данный уровень определяет внешние возможности или ограничения, в рамках которых происходит процесс эстетического воспитания. Он, прежде всего, связан с изменениями в позиции педагога, которые требуют, чтобы из участника педагогического процесса передачи знаний педагог стал субъектом личностно ориентированного процесса эстетического воспитания, учась формировать у себя и своих учеников новые личностные качества, адекватные изменяющимся условиям и адаптируемые к ним. Новые целевые акценты требуют существенного изменения в позициях ученика и учителя, а также в характере их общения в процессе эстетического воспитания.

В современном словаре по педагогике понятие образовательной среды в самом общем смысле дается как изменяющаяся совокупность условий, отношений, возможностей обучения, развития и воспитания ученика. Действительно, если обратиться к набору элементов образовательной среды в различных исследованиях, то обнаружится их большое разнообразие.

Так, В.А. Ясвин, В.И. Панов и другие выделяют следующие компоненты образовательной среды (270, с. 37):

- пространственно-предметный компонент;
- социальный компонент, понимаемый как пространство межличностного взаимодействия между учащимися и педагогом;
- психодидактический компонент, понимаемый как рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ.

Е. А. Климов рассматривает такие части образовательной среды как социально-контактная, информационная, соматическая и предметная (108). Г.А. Ковалевым выделяются в образовательной среде человеческие факторы

и программы обучения (110, с. 15). В.Г. Воронцова, разрабатывая проблему гуманитарной образовательной среды, вводит такие ее значимые факторы как «люди» и «образ жизни» учреждения, включающий ценностно-смысловой мир, социально-экономические и духовно-нравственные связи и отношения (52, с. 50).

Несмотря на различия в определении компонентного состава образовательной среды, все исследователи рассматривают данное понятие преимущественно как пространство социальных коммуникаций, «вовлекающих субъекта образования в процессы освоения социокультурных ценностей и актуализирующих его поведение» (151, с. 55).

Опираясь на эти и другие исследования образовательной среды, образовательную среду лично ориентированного эстетического воспитания мы определяем как специально организованное пространство взаимодействия и развития участников процесса эстетического воспитания, включающее такие компоненты как **согласованность информационных ресурсов** с потребностями субъектов эстетического воспитания и создание **эффективной коммуникации** в процессе эстетического воспитания.

При рассмотрении первого компонента нам представляется весьма актуальным опора на полимодальное эстетическое восприятие ребенка в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Известно, что в зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации анализаторные системы человека могут быть представлены в трех основных категориях: визуальной, аудиальной и кинестетической. Каждый индивид, обладая всеми тремя модальностями восприятия, на самом деле использует с максимальной нагрузкой лишь одну из них - ведущую анализаторную систему. Именно благодаря ей и осуществляется самый эффективный доступ к информации у конкретного человека.

Как показано в работах зарубежных и отечественных исследователей (Р. Арнхейм, Р. Бэндлер, А.А. Плигин, М.А. Павлова и др.), ведущая система восприятия во многом определяет способы приема и переработки информации у людей разных возрастов. Так, школьники с доминирующей зрительной модальностью имеют широкое поле зрительного восприятия, у них проявляется тенденция к образному запоминанию, мышлению. Им присущи интуитивные "визуальные" решения, которые, как правило, трудно вербализовать. Школьники с аудиальным типом восприятия лучше воспринимают информацию "на слух", у них лучше развито слуховое восприятие, чем зрительное, что в частности проявляется в восприятии символично-знаковой информации. Учащиеся «кинестетики» формируют свои представления об окружающем мире преимущественно с помощью чувств и двигательных ощущений.

Однако восприятие человека нельзя свести лишь к функционированию анализаторных систем. Более глубокий уровень восприятия связан с изменением той сенсорной формы, в которой информация была первоначально получена. Поэтому часто, получая информацию в одном канале восприятия (визуальном, аудиальном и кинестетическом), мы "перепредставляем" ее внутри себя в другом, предпочитаемом, "ведущем" канале. Этот процесс особенно характерен для восприятия искусства, так как оно, как известно, основано на синестезии, т. е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия.

Понимание предпочитаемых ребенком способов получения, запоминания и переработки воспринимаемой информации, помогает формировать способность к "передвижению" от одного способа мышления к другому. Поэтому многосенсорное представление эстетической информации позволяет, с одной стороны, каждому ученику воспринять ее, используя свой ведущий канал восприятия, с другой, развивает второстепенные сенсорные каналы.

При рассмотрении второго компонента образовательной среды личностно ориентированного эстетического воспитания необходимо отметить, что ориентация на личностный подход в педагогике искусства обеспечивается не только созданием условий для удовлетворения эстетических и художественных потребностей учащихся, развитием их личностно-смысловой сферы, но и поощряющим и стимулирующим характером взаимодействия ученика и учителя. В рамках данного подхода признается право ученика на собственное мнение и даже право ученика на ошибку. Несогласие ученика с учителем не рассматривается как сопротивление, которое непременно надо преодолеть. В личностно ориентированном эстетическом воспитании "сопротивление" должно считаться естественным следствием различного восприятия эстетических объектов, различий в художественно-эстетических ценностях и установках ученика и учителя.

Необходимость изучения и проектирования новых форм коммуникации приобретает наибольшую актуальность для задачи развития эстетических творческих способностей личности. С одной стороны, никакая деятельность человека не имеет такого опыта и стольких средств для манипуляции с информационными элементами с целью превращения их в объекты коммуникации, как искусство. С другой стороны, эффективное руководство процессом личностно ориентированного эстетического воспитания должно основываться на использовании ряда обязательных навыков и умений эффективной коммуникации. К ним мы относим:

1. Коммуникационные или речевые навыки и умения, такие как:
  - умение ясно, четко и эмоционально рассказывать о «прекрасном»;
  - умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные слова (предикаты);
  - умение анализировать высказывания детей о произведениях искусства и давать им аргументированную оценку.

## 2. Перцептивные навыки и умения, такие как:

- умения слушать и слышать высказывания детей, что означает умение воспринимать другого человека полностью, во всех его вербальных и невербальных проявлениях, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек;

- умение правильно (в том числе и на невербальном уровне) понять чувства и настроение ребенка;

- умение сопереживать, понимать состояние ребенка, соблюдать чувство такта (способность к эмпатии);

- умение анализировать реакции детей и свои собственные (способность к рефлексии и саморефлексии).

## 3. Интерактивные (взаимодействие в процессе общения) навыки и умения, такие как:

- умение устанавливать контакт с детьми;

- умение проводить беседу, обсуждение;

- умение корректно излагать свое мнение;

- умение задавать вопросы;

- умение сформулировать требование;

- умение общаться в конфликтных ситуациях.

Средства педагогической поддержки должны обеспечивать как общую педагогическую поддержку всех учащихся (например, создание общего эмоционального фона доброжелательности), так и средства индивидуально-личностной поддержки, предполагающие первоначальную диагностику с последующей регистрацией динамики процессов развития эстетических творческих способностей, репрезентативных (сенсорных) систем, эмоциональной сферы каждого ученика.

Известно, что одним из показателей технологичности образовательной модели является уровень ее эффективности. В этой связи необходимо

отдельно рассмотреть критерии эффективности личностно ориентированного подхода в педагогике искусства.

### **3.3. Критерии оценки эффективности личностного подхода к эстетическому воспитанию**

Несмотря на значительные успехи в разработке проблематики личностно ориентированного образования, данный подход еще не исследован полностью применительно к специфике разных образовательных областей. Особенно часто возникает вопрос о том, какие индивидуальные различия учащихся необходимо учитывать в процессе обучения, какие критерии должны быть положены в основу диагностики личностного развития, каким образом целесообразнее осуществлять систему отслеживания и оценку полученных результатов?

В психолого-педагогической литературе понятие «критерий» используется в разных значениях. При оценке количественных или качественных показателей изменений в развитии личности этот термин употребляется для обозначения меры, признака достоверности или условия, при котором гипотеза считается подтвержденной в процессе наблюдения или эксперимента. Кроме того, понятие «критерий» используется для обозначения совокупности признаков или уровней, условно приписываемых педагогическим явлениям в процессе обучения и воспитания.

Учитывая многозначность этого термина, мы рассматриваем критерий, прежде всего, как признак, благодаря которому можно проследить развитие определенных личностных качеств обучаемого в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Согласно требованиям, которые предъявляются к критериям, они должны быть:

1. Однозначными, т.е. однозначно пониматься и толковаться в рамках проводимого исследования.

2. Адекватными, т.е. соответствовать тому явлению или процессу, для характеристики которого они предназначены.

3. Обоснованными, т.е. давать возможность отделять достаточный уровень от недостаточного.

4. Прогностическими, т.е. обладать способностью определять относительную устойчивость каждого уровня.

5. Надежными - расхождения во время повторной оценки не должны быть существенными.

Известно, что определение педагогической эффективности, выбор ее критериев зависит от ориентации на определенную парадигму образования. Если в большинстве исследований педагогическая эффективность оценивается, в основном, по качеству усвоенных знаний, умений, уровню обученности, то контрольно-оценочный этап лично ориентированной образовательной технологии требует учета следующих моментов:

1. Оценка результатов должна происходить применительно к задачам лично ориентированного образования.

2. Сопоставление результатов должно осуществляться в соответствии с прогнозируемыми целями.

3. Отслеживание изменений должно производиться по критериям личного развития.

4. Необходимо производить отбор объективных, адекватных запланированным целям измерителей учебных достижений учащихся, позитивных изменений в их развитии.

Что касается отбора критериев личного роста, то здесь исследователи опираются на так называемые «человекообразующие» функции образования, свидетельствующие о степени педагогической эффективности лично ориентированного подхода в образовании. К ним Е.В. Бондаревская относит такие функции как (37, с. 13):

1. Гуманитарная, т.е. создание механизмов взаимопонимания,

общения, сотрудничества.

2. Культуросозидательная, т.е. достижение необходимого уровня образованности, воспитанности, креативности.

3. Функция социализации или усвоение социального опыта.

4. Индивидуализация личности, понимаемая как совокупность культурных свойств и способов деятельности, которые обуславливают самобытность, неповторимость личности, ее отличие от других по творческому складу, образу мыслей.

Совершенно очевидно, что невозможно измерить педагогическую эффективность лично ориентированных образовательных технологий по всем многочисленным критериям, соотнесенным с указанными выше функциями лично ориентированного образования. Необходим отбор наиболее целесообразных и измеримых показателей, направленных на количественную регистрацию ведущих личностных качеств, по возможности дающих обобщенную характеристику той или иной черты, показывающей динамику его развития.

Поиск критериев лично ориентированного эстетического воспитания заставляет, прежде всего, обратиться к тем критериям, по которым традиционно выявляется уровень эстетического развития личности. Несмотря на замечание А.И. Букова, что кроме такого общего показателя как уровень общей эстетической культуры человека ничего иного предложить невозможно (44, с. 138-139), к критериям эстетического развития чаще всего относят широту и качество эстетических потребностей, а также уровень эстетической деятельности. Они, в свою очередь чаще всего включают:

- эстетический кругозор, эстетические взгляды и знания, в том числе, знание фактов о явлениях в искусстве, информацию о явлениях в культурной жизни;



- эстетические идеалы, вкусы, эмоциональная отзывчивость, умение верно оценивать произведения искусства, наличие развитых эстетических интересов и потребностей;

- развитие общих (творческое воображение, образное мышление, восприятие) и отдельных художественных способностей (музыкальных, изобразительных, литературных), участие в художественной деятельности и самостоятельная творческая деятельность.

Иногда в качестве критериев эстетического развития человека вместо показателей широты и качества эстетических потребностей вычленяются показатели эстетического восприятия и эстетической оценки. Именно такой подход мы видим в представленной ниже системе показателей общеэстетического развития учащихся (190, с. 54):

#### 1. Показатели развития способности к эстетическому восприятию.

- безошибочная первоначальная реакция на проявление комического, прекрасного, возвышенного и т.д.;

- богатство ассоциаций при восприятии эстетических объектов, наличие элементов творческого воображения;

- эстетическая наблюдательность;

- эмоциональная отзывчивость на произведения искусства.

#### 2. Уровень сформированности эстетических оценок.

- наличие эстетических и художественных знаний;

- понимание сложности произведения искусства;

- степень понимания языка определенного вида искусства;

- уровень и характер оценочных суждений.

#### 3. Показатели развития способности к эстетической деятельности.

- степень приобщения к художественной и творческой деятельности;

- наличие эстетических аспектов в отношении к учебе, труду, внешнему виду и т.д.

Необходимо отметить, что критериальные оценки эстетического

развития порой включают в себя проявления личности не только по отношению к искусству, но и к природе, обществу, собственности, труду, себе. Иногда при этом исключаются критерии, связанные со степенью освоения предметно-эстетической деятельности.

Так, Е.Л. Прасолова к критериям эстетического развития личности относит (189, с. 9):

1. Положительное эмоциональное реагирование на эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира.

2. Сила и глубина переживания в связи с восприятием прекрасного в жизни, искусстве, человеке, труде.

3. Способность подключать образы фантазии; умение выразить свои мысли, чувства, впечатления в форме эстетического суждения, анализа, оценки.

В последнее время все чаще в качестве одного из ведущих критериев эстетического развития личности выделяется так называемый «креативный критерий». Так, в системе показателей эстетического развития А.В. Федорова он выделяется наряду с такими критериями как (140, с. 17-18):

- 1) «сенсорный» критерий: частота общения с искусством, умение ориентироваться в их потоке (то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);

- 2) «понятийный» критерий: знание истории и теории искусств, конкретных произведений;

- 3) «мотивационный» критерий: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, компенсаторные, эстетические и другие мотивы контакта с искусством;

- 4) «оценочный», «интерпретационный» критерий: уровень восприятия (способность к самостоятельному анализу произведения искусства, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);

5) «креативный» критерий: уровень творческого начала в различных аспектах деятельности - перцептивной, аналитической, игровой, художественной.

А.Ж.Овчинникова, разрабатывая систему критериев, свидетельствующих о сформированности эстетического отношения, также включила в нее критерий, связанный с диагностикой творческих способностей ребенка. В предлагаемый исследователем перечень основных «эстетических компонентов» входят четыре компонента (165, с. 248-251):

Первый - восприятие объектов природы и произведений искусства, проявляющееся в радости, яркости используемых красок, в предпочтении художественных произведений с хорошим концом и т.п.

Второй - интенциональность духовной жизни детей как измеритель степени развития эстетического отношения.

Третий - коммуникативность, которая определяется при помощи таких показателей как эстетическая потребность, эстетический вкус, ценностно-художественные ориентации.

Четвертый – уровень развития интеллекта. Представлен двумя показателями: вербальным и невербальным.

Пятый – творческие способности. Он предусматривает диагностику творческих качеств личности и характеризуется следующими показателями: быстрота, точность, гибкость, творческая оригинальность.

Несмотря на столь широкий критериальный размах, А.Ж. Овчинникова признает, что только три критерия - показатели интеллектуального уровня, творческих способностей и эмоциональной сферы - могут выявить степень развития эстетических качеств субъекта (165, с. 246). Несколько позже в работе, посвященной динамике эстетического развития личности, А.Ж. Овчинникова совместно с Г.Г. Барбашиной, вычленяет уже только интеллектуальный (осведомленность, понимание, установление связей, словарный запас, восприятие формы, зрительное восприятие, визуально-

моторная интеграция), эмоционально-оценочный (сила и адекватность эмоции) и творческий критерии развития эстетических способностей детей (18, с. 135-140).

По-видимому, данный подход является достаточно распространенным в современных исследованиях педагогики искусства. Так, в книге Т.А. Барышевой «Диагностика эстетического развития личности», вышедшей в 1999 году, представлены диагностические разделы, включающие следующие направления (20, с. 126-131):

Уровень эмоционального развития личности.

1. Эмоциональное состояние ребенка в процессе эстетического восприятия, адекватность эмоциональных модальностей, сложность, оригинальность степень эмоциональной экспрессии. Предлагается использовать следующие показатели:

- Адекватность выбранных эмоциональных модальностей, сложность, оригинальность, степень эмоциональной экспрессии. Оценивается в процессе просмотра репродукций картин с изображением музыкантов, когда испытуемые должны «услышать» музыку (так называемое «предвосхищение музыки»).

- Адекватность выбора цвета в процессе рисования музыки. Оценивается в процессе цветового моделирования музыки.

- Способность передать пластикой эмоциональное содержание музыки. Оценивается в процессе пластического моделирования музыки.

- Способность выбрать соответствующие признаки эмоциональных состояний (выбор из словаря модальностей эмоций В.Г. Ражникова) в процессе восприятия музыкальных произведений. Оценивается в процессе составления так называемой «эмоциональной партитуры».

2. Уровень сформированности эстетической эмпатии:

- Способность выбрать соответствующие словесному описанию мимические изображения.

### 3. Характеристика эмоциональных состояний:

- Самооценка эмоционального состояния (шкала дифференциальных эмоций К. Изарда).
- Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (методика САН - Самочувствие. Активность. Настроение).

#### Уровень творческого развития личности

##### 1. Уровень творческого потенциала личности:

- Склонность к творчеству по количеству предпочитаемых ассиметричных фигур (эстетическая шкала F. Barron и Y. Welsh).

##### 2. Уровень креативности:

- Показатели невербальной креативности (по Е. Торренсу).
- Показатели вербальной креативности (вербальный тест творческого мышления "Необычное использование" Дж. Гилфорда).

#### Уровень развития общих художественных способностей

##### 1. Уровень развития способностей к ассоциированию.

##### 2. Уровень развития художественного воображения.

Таким образом, в настоящее время в распоряжении педагогов-исследователей имеется широкая совокупность информативных психолого-педагогических подходов, позволяющих составить детальное представление о различных сторонах эстетического развития личности.

Возвращаясь к выбору критериев и показателей эффективности реализации личностно ориентированного подхода к эстетическому воспитанию, необходимо отметить ряд исследований, в которых уже была сделана попытка выявить данные критерии.

В исследовании И.В. Арябкиной, посвященном личностно ориентированному процессу эстетического воспитания будущих учителей начальных классов, уровень эстетической воспитанности студентов определялся как при помощи традиционных критериев, так и при помощи

показателей, связанных с отслеживанием включения механизмов самоконтроля и самооценки (10, с. 96-97):

1. Эстетические интересы (систематичность, инициативность, разносторонность, яркость выраженности, действенность).

2. Эстетические чувства (степень выраженности, степень единства со знаниями, проявление на практике).

3. Эстетические знания (адекватность, осознанность, полнота, действенность, прочность).

4. Приобщенность к эстетической деятельности (потребность в эстетической деятельности и наличие специальных навыков для ее осуществления).

5. Способность к эстетическому самовоспитанию, самообучению, саморазвитию (способность к самостоятельному освоению эстетических знаний, культурного эстетического наследия, способность к эффективному планированию работы, любознательность, целеустремленность, воля, способность к рефлексии, самоанализу, наличие эстетической целевой установки).

Еще полнее задействованы «человекообразующие» функции образования, свидетельствующие о степени педагогической эффективности лично ориентированного подхода в образовании, в исследовании Т.Н. Гольцовой, посвященном проблеме эстетического развития студентов педагогического колледжа в процессе лично ориентированного обучения. Автор опирается на три диагностических раздела (64, с. 145):

1) индивидуальные данные о типе личности;

2) индивидуальные данные о склонностях личности к определенному виду деятельности по освоению мира литературы;

3) самооценка уровня художественно-эстетического развития личности.

Д.А. Шепеленко, исследуя возможности организации личностно ориентированного эстетического воспитания подростков, включил в свой критериальный перечень совсем иные показатели эстетического развития личности, а именно (254, с. 88):

- индекс эстетического восприятия природы;
- степень активности субъекта в природообустройстве;
- индекс альтруистической сформированности личности;
- уровень социальной активности субъекта;
- степень адекватности самооценки личности;
- степень потребности к выявлению личностных смыслов в окружающей действительности;
- индекс осознания человеком ценности вещей;
- индекс способности человека видеть красоту в окружающих предметах;
- адекватность восприятия ауры среды обитания;
- потребность человека в творчестве.

При этом, как замечает сам автор, ряд показателей (например, уровень социальной активности субъекта в утверждении красоты в окружающей жизни) легко поддаются статистическому учету. Другие (например, степень адекватности эстетической самооценки) выявляются по общепринятым психологическим методикам. Третья группа критериев (например, осознание человеком эстетической ценности вещей) требуют специально разработанных методик.

Понимание нами сути личностно ориентированного эстетического воспитания как процесса, который должен представить каждому обучающемуся, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность, определило выбор следующих

критериев эффективности разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания:

1. **Эстетическое восприятие** как один из главных компонентов эстетических творческих способностей человека. Данный критерий включает в себя следующие показатели:

а) «сенсорный» показатель - потенциал сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта;

б) «оценочный» показатель - рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.;

в) «эмоционально-оценочный» показатель – адекватность эмоциональных модальностей при восприятии эстетических объектов.

2. **Творческий потенциал** личности, включающий следующие показатели:

а) уровень творческого воображения;

б) умение оперировать образами на основе невербального материала. Как отмечается в исследованиях Е.И. Игнатьева (94), М.Я. Микулинской (152) и др., образное мышление не только служит важным компонентом творческих способностей, но и является условием осуществления процесса воображения.

3. **Критерий интеллектуальности**, включающий такие показатели как:

а) общий (вербальный) уровень интеллекта;

б) уровень невербального интеллекта;

в) восприимчивость к новому.

4. **Эмоционально-волевой критерий**, включающий такие показатели как:



- а) эмоциональная устойчивость;
- б) степень тревожности;
- в) уровень развития самоконтроля;
- г) степень социальной нормированности и организованности.

**5. Коммуникативный критерий**, включающий такие показатели как:

- а) степень открытости;
- б) степень доминирования;
- в) самодостаточность.

Таким образом, предлагаемая нами совокупность информативных критериев и их показателей, позволит составить детальное представление о различных сторонах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания.

### **Выводы по второй главе**

Сущностные особенности искусства и его воздействие на личность достаточно широко освещены как в основополагающих монографических трудах, так и в педагогической периодике. Результаты проведенного нами исследования вполне соответствуют положению о том, что искусство способствует всестороннему развитию личности, подтвердив наше первоначальное представление о всеобъемлющем личностном росте под воздействием эстетического воспитания.

Между тем, в современной школе нередко можно столкнуться со скептическим отношением некоторых педагогов к возможностям искусства в решении вопросов личностного развития детей. И это вполне объяснимо. В реальной практике эстетического воспитания существуют серьезные проблемы по созданию условий, способствующих личностному развитию ребенка в процессе его общения с явлениями, укладывающимися в рамки представлений о «прекрасном». Это определило необходимость разработки концептуальных положений личностного подхода к педагогике искусства и

создания на их основе структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания.

Первым шагом на пути разработки концептуальных основ личностно ориентированного эстетического воспитания стало решение вопроса целеполагания. Для обоснования целей личностно ориентированного эстетического воспитания необходимо было определиться в вопросе о стратегической цели образования в современной гуманитарной парадигме, которая состоит в осмыслении человеком своего места в мире. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как процесса овладения различными способами взаимодействия с миром, на основе которого происходит духовное обогащение и творческое развитие личности обучающегося. Таким образом, истинным критерием логически завершенной реализации личностно ориентированного подхода в эстетическом воспитании стал процесс, представляющий каждому ребенку, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.

Наряду с общеметодологическими ориентирами эстетического воспитания, направленного на развитие личности учащихся (аксиологический и синергетический принципы, а также принципы природосообразности и продуктивности), нами были выделены специфические методологические ориентиры личностного подхода в педагогике искусства - герменевтический, рефлексивный, интенциональный и интегративный принципы.

Общетеоретические представления о компонентах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания позволили поставить вопрос о моделировании качественно нового содержания данного процесса. Исходя из методологии эколого-антропологического подхода Г. Бейтсона,

описавшего процессы обучения и изменения человека, нами была разработана модель лично ориентированного эстетического воспитания. Данная модель, как своеобразный гомолог реального объекта, содержит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает уровни «образовательной среды», действий и результатов», способностей», мотивации», цели или видения» лично ориентированного эстетического воспитания.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме эстетического воспитания, его влияния на развитие личности ребенка, позволяет уверенно полагать, что в теории и практике педагогики накопился значительный материал по рассматриваемой проблеме. Однако исследования личностно ориентированного подхода в педагогике искусства до сих пор остаются достаточно разрозненными и фрагментарными. Отсутствует единый методологический подход к разработке теоретических основ организации личностно ориентированного эстетического воспитания, недостаточно разработаны теоретические положения и практические алгоритмы проектирования данного процесса, не установлены четкие ориентиры разработки конкретных стратегий личностно ориентированного эстетического воспитания. Все это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и позволило сформулировать цель исследования, которая заключается в необходимости на основе разработанной концепции выявить и обосновать структуру личностно ориентированной модели эстетического воспитания.

По результатам теоретического и практического исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания сформулированы основные выводы:

1. Выявлена и охарактеризована обширная совокупность подходов к пониманию целей и задач эстетического воспитания - от традиционной ориентации на понимание эстетического воспитания как воспитание человека, чувствительного к «прекрасному» в искусстве и реальности, социологически ориентированной концепции формирования самоценной и социально ценной личности, идеи формообразования как основного содержания эстетической деятельности до рассмотрения эстетического воспитания как организованного и целенаправленного педагогического

процесса формирования личности, способной к эстетической творческой деятельности.

2. Результаты проведенного нами исследования вполне соответствуют положению о том, что искусство способствует всестороннему развитию личности, подтвердив наше первоначальное представление о всеобъемлющем личностном росте под воздействием эстетического воспитания.

3. Теоретическое и экспериментальное исследование сделали возможным концептуальное осмысление понятия «лично ориентированное эстетическое воспитание». Впервые сущность лично ориентированного эстетического воспитания доказательно связывается с процессом, который должен представить каждому ребенку, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.

4. Установлено, что оптимальными условиями внедрения личностного подхода в педагогике искусства является единство и гармонизация следующих методологических подходов: аксиологического, синергетического, герменевтического, рефлексивного, интенционального, продуктивного, природосообразного и интегративного.

5. Теоретический анализ психолого-педагогических и философских трудов и осмысление личного опыта преподавательской деятельности позволил нам обосновать педагогические закономерности и принципы, составляющие теоретическую основу концепции лично ориентированного эстетического воспитания:

- рассмотрение эстетического воспитания как процесса субъективации объективно существующих эстетических ценностей, создающем условия свободы их выбора и принятия самим ребенком;

- рассмотрение эстетического воспитания в качестве сложно структурированной педагогической технологии, которая должна предусматривать возможность динамической реорганизации в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемого и предполагать высокий уровень культуры коммуникации педагога и учеников в процессе художественно-эстетической деятельности, создание оптимальных условий индивидуального развития эстетических творческих способностей для каждого обучающегося;

- необходимость учета в процессе эстетического воспитания специфики развития не только эстетических творческих способностей обучаемого, но и определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств;

- опора в процессе эстетического воспитания не только на воспроизводящую, но и на продуктивную художественно-творческую деятельность, обеспечивающую как внутренние приращения в виде художественно-эстетических знаний, навыков и умений, так и развитие креативности учеников;

- опора в процессе эстетического воспитания на герменевтическую педагогику понимания, рассматриваемую как искусство объяснения, помогающую педагогу постичь внутренний мир ребенка в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубину его эстетических переживаний, опираясь на эмпатийное отношение на основе диалога;

- опора в педагогике искусства на рефлексивный подход, требующий предоставления обучаемому дополнительного времени для обдумывания и анализа новой художественно-эстетической информации, использование стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки учащегося, критического анализа учебных ситуаций;

- опора в процессе эстетического воспитания на индивидуальный интенциональный опыт ученика, создание системы «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом;

- опора в процессе эстетического воспитания на интегративный принцип, обеспечивающий развитие эмоциональной сферы, способностей к синтезу знаний из различных видов искусства, творческого воображения и симультанного мышления, формирующих у учащихся целостную картину мира.

6. В исследовании предложена структурно-функциональная модель лично ориентированного эстетического воспитания. Данная модель, содержит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает следующие уровни:

*Уровень «Цели или видения лично ориентированного эстетического воспитания».* Широкое видение выдвигаемой нами цели лично ориентированного процесса эстетического воспитания, т.е. представление каждому ребенку возможности раскрыть свой личностный потенциал через художественно-творческую деятельность, побуждает к развитию личности в процессе эстетического воспитания в трех сферах: рациональной, формирующей суждения, оценки, вкус, способность понимать воспринятое; чувственной формирующей эстетическое восприятие, чувство, переживание; творческой, ответственной за способность генерировать образы и креативно интерпретировать воспринятое. Такое целостное видение включает более широкое проблемное пространство, экстенсивно вовлекая в процесс эстетического воспитания интегрированные процессы восприятия и перцептивного взаимодействия.

*Уровень «Мотивации лично ориентированного эстетического воспитания».* Мотивирование в системе лично ориентированного эстетического воспитания рассматривается как процесс актуализации различных мотивационных состояний, составляющих индивидуальный

потенциал сферы личности, придающий художественно-эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал обучающегося. Полифункциональность процесса мотивирования художественно-эстетической деятельности определила выделение следующих мотивационных конструктов: эйфорическая мотивация; мотивация аффилиации; познавательная мотивация, направленная на актуализацию мотивационных состояний обучающегося, связанных с формированием познавательной активности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; мотивация творческой деятельности, опирающаяся на учет стратегий воспитания и обучения, развитие мотивации достижения, вовлечение ученика в совместную художественную деятельность, актуализацию творческого компонента поведения самого педагога.

*Уровень «Способностей личностно ориентированного эстетического воспитания».* Данный уровень включает в себя три компонента: способности, «ответственные» за приобретение художественно-эстетического опыта, способности, определяющие продуктивность применения художественно-эстетического опыта и способности, связанные с процессом преобразования приобретенного художественно-эстетического опыта.

*Уровень «Действий и результатов личностно ориентированного эстетического воспитания»*, включающий следующие составляющие: интегративную личностно ориентированную технологию эстетического воспитания, состоящую из технологии учебных художественно-творческих задач (межсистемных и «малых творческих»), технологии «Коммуникативной триады» и технологии нейролингвистического программирования; процесс педагогического управления, основанного на диагностировании, коррекции, итоговом учете и контроле уровня развития эстетических творческих способностей учащихся.



*Уровень «Образовательной среды личностно ориентированного эстетического воспитания»,* включающий такие компоненты как согласованность информационных ресурсов с потребностями субъектов эстетического воспитания и создание эффективной коммуникации в процессе эстетического воспитания.

7. Анализ литературы по проблеме исследования и экспериментальная работа позволили разработать критерии и диагностический инструментарий, необходимые для осуществления мониторинга особенностей личностного развития в процессе эстетического воспитания. Эффективность данного процесса определялась на основе разработанных нами критериев, к которым были отнесены:

- критерий уровня сформированности эстетического восприятия, включающий в себя «сенсорный» показатель (потенциал сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта); «оценочный» показатель (рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.); «эмоционально-оценочный» показатель (адекватность эмоциональных модальностей при восприятии эстетических объектов);

- креативный критерий, включающий показатели творческого воображения и умения оперировать образами на основе невербального материала.

- критерий интеллектуальности, включающий такие показатели как общий (вербальный) уровень интеллекта, уровень невербального интеллекта и восприимчивость к новому.

- эмоционально-волевой критерий, включающий такие показатели как эмоциональная устойчивость, степень тревожности, уровень развития самоконтроля, степень социальной нормированности и организованности.

- коммуникативный критерий, включающий такие показатели как степень открытости, степень доминирования, самодостаточность.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абульханова К. Проблемы психологии искусства в школе С.Л.Рубинштейна / К. Абульханова // Творчество в искусстве - искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла. - М. : Наука, 2000. - С. 122-142.
2. Аганисян В.М. Развитие творческого мышления студентов-педагогов / В.М. Аганисян // Вопросы психологии. – 1982. - № 6. – С. 97-100.
3. Адаскина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности / А.А. Адаскина // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. - С. 100-109.
4. Адорно Т.В. Эстетическая теория / Т.В. Адорно. - М. : Республика, 2001. - 528 с.
5. Айзенк Г. Объективность и обоснованность эстетических суждений / Г. Айзенк // Творчество в искусстве - искусство творчества. - М. : Наука, 2000. - С. 298-325.
6. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики: монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1996. - 216 с.
7. Ананьев Б.Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : «Международная педагогическая академия», 1994. – С. 77–83.
8. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. - М. : Прогресс, 1974. - 392 с.
9. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 248 с.
10. Арябкина И.В. Личностно-ориентированное эстетическое воспитание будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе :

автореф. дис. канд. пед. наук / И.В. Арябкина ; УГПУ. - Ульяновск, 2001. - 17 с.

11. Асафьев Б.В. Избранные труды / Б.В. Асафьев. - М. : АН СССР, 1954. - 335 с.

12. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. - М. : МГУ, 1984. - 105 с.

13. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика развития процессов обработки зрительной информации: метод. руководство / Т.В. Ахутина. - М. : МГУ, 1993. - 29 с.

14. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

15. Бакушинский А.В. Художественная организация школьной жизни / А.В. Бакушинский // Исследования и статьи. - М. : Советский художник, 1981. – С. 123-129.

16. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. - М. : Новая Москва, 1925. - 147 с.

17. Балл Г.А. Теория учебных задач : психолого–педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

18. Барбашина Г.Г. Динамика развития эстетических способностей младших школьников в зависимости от среды / Г.Г. Барбашина, А.Ж. Овчинникова // Эстетическая среда и развитие культуры личности. - М. : ИХО РАО ; Елец : ЕГПИ, 1999. - С.135-140.

19. Барбитова А.Д. Возможности использования нейролингвистического программирования как средства личностно ориентированного воспитания старшеклассников : дис. канд. пед. наук / А.Д. Барбитова; УГПУ. - Ульяновск, 2004. - 217 с.

20. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности / Т.А. Барышева. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1999. -140 с.

21. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М. : Искусство, 1979. - 424 с.
22. Бейтсон Г. Экология разума / Г. Бейтсон. - М. : Смысл, 2000. - 295 с.
23. Белоус Е.С. Формирование эстетической культуры младшего школьника (На материале изобразительной деятельности): дис. канд. пед. наук / Е.С. Белоус; КГУ . - Калининград, 2002. - 240 с.
24. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики; курс лекций. Ч. 1 / Д.А. Белухин. - М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. - 318 с.
25. Беляева-Экземплярская С.Н. Восприятие мелодического движения / С.Н. Беляева-Экземплярская // Музыкальная психология : хрестоматия / сост. М. С. Старчеус. – М. : Московская консерватория, 1992. – С. 58-70.
26. Бердяев Н.А. Философия свободы ; Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
27. Берхин Н.Б. Формирование первоначальных художественных знаний / Н.Б. Берхин // Педагогика. - 1993. - № 1. - С. 43-45.
28. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие "технология" в педагогической литературе? / М.Е. Бершадский // Школьные технологии. - 2002. - № 1. - С. 3-19.
29. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? / И.А. Бескова - М. : ИФРАН, 1993. - 197 с.
30. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н.Р. Битянова. - М. : Флинта, 1998. - 46 с.
31. Блонский П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский. // Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 2. - М. : Педагогика, 1979. - С. 5-117.
32. Блонский П. П. Трудовая школа / П.П. Блонский. // Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1. - М. : Педагогика, 1979. - С. 86-164.

33. Богоявленский Д.И. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д.И. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1969. - № 2. – С. 25-39.

34. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

35. Большая Советская энциклопедия: Вып. 2. Т. 25 / под ред. С.И. Вавилова. - М. : Гос. науч. изд. «Большая сов, энциклопедия», 1954. - 656 с.

36. Большунова Л.Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности : дис. канд. психол. наук / Л.Н. Большунова; НГПУ. - Новосибирск, 2000. - 226 с.

37. Бондаревская Е.В. Гуманитарная парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-14.

38. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. - Ростов н/Д. : РГПУ, 1997. - 172 с.

39. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания : уч. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. - 560 с.

40. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-36.

41. Борев Ю.Б. Основные эстетические категории / Ю.Б. Борев. - М. : Высшая школа, 1960. - 446 с.

42. Борев Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. - М. : Политиздат, 1988. - 496 с.

43. Братченко С.П. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.П. Братченко // Журнал практического психолога. - 1998. - № 1. - С.19-30.

44. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И. Буров. - М. : Искусство, 1975. - 175 с.

45. Бухарова Г.Д. Понятие "задача" в психологии, общей и частной дидактике / Г.Д. Бухарова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург : УРГПУ, УГППУ, 1995. – С. 97-106.

46. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения : нейролингвистическое программирование / Р. Бэндлер. – Воронеж : Модек, 1998. - 224 с.

47. Бэндлер Р. Структура магии / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. - СПб. : Белый кролик, 1996. – 496 с.

48. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – М. : Сов. художник, 1966. – 118 с.

49. Верб Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. докт. пед. наук / Э.А. Верб ; Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. - СПб., 1997. - 65 с.

50. Волчегорская Е.Ю. Метафоры нейролингвистического программирования как средство нравственного воспитания личности / Е.Ю. Волчегорская // Актуальные проблемы нравственного воспитания учащейся молодежи : материалы регион. науч.-практ. конф. - Челябинск: ЧГПУ, 2001. - С. 117-120.

51. Вопросы эстетики : сб. ст. / под ред. Г. Недошивина. - М. : Искусство, 1964. - Вып. 6. - 400 с.

52. Воронцова В.Г. Образовательная среда как системообразующий фактор высшего учебного заведения // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ / В.Г. Воронцова. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 1996. - С. 48-52.

53. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя. 3-е изд / Л.С. Выготский. - М. : Просвещение, 1991. - 93 с.

54. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6 т. - М. : Просвещение, 1982. - Т.2 - 504 с.

55. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.

56. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика, 1987. - 344 с.

57. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки : преподавание музыки в вальдорфской школе / В. Вюнш. - М. : Парсифаль, 1998. – 158 с.

58. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. - М. : Искусство, 1991. - 367 с.

59. Галинская И.Л. Из современной зарубежной литературы по психологии творчества / И.Л. Галинская // Художественное творчество. - Л. : Наука, 1982. - С. 216-233.

60. Гаспарович Е.О. Личностно-ориентированный диалог как средство формирования субъект-субъектных отношений младших подростков на уроках музыки : дис. канд. пед. наук / Е.О. Гаспарович ; УГПУ. - Екатеринбург, 2002. – 157 с.

61. Глотов М.Б. Эстетическое и художественное // Эстетика сегодня : состояние перспективы / М.Б. Глотов. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 1999. - С. 27-29.

62. Гобова Е.С. Понимать детей – дело интересное / Е.С. Гобова. – М. : Аграф, 1997. – 240 с.

63. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. / Ж. Годфруа. - М. : Мир, 1992. - Т.2. - 376 с.



64. Гольцова Т.Н. Эстетическое развитие студентов педагогического колледжа в процессе личностно-ориентированного обучения: дис. канд. пед. наук / Т.Н. Гольцова ; ТГУ. - Тюмень, 1998. - 256 с.

65. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон. - СПб. : Белый кролик, 1995. - 196 с.

66. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М. : Просвещение, 1993. – 194 с.

67. Грибанова М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (На материале изобразительного искусства) : дис. канд. пед. наук / М.В. Грибанова ; ПГПУ. - Пермь, 1999. - 157 с.

68. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Воронеж, 1996. - 75 с.

69. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой : теория и практика : монография / Т. М. Давыденко ; науч. редактор Т. И. Шамова. - М.-Белгород : БГПУ, 1995. - 250 с.

70. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. д-ра. пед. наук / А.Я. Данилюк ; РГПУ. - Р.на Дону, 2001. – 347 с.

71. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. - № 4. – С. 21-26.

72. Диалог в образовании : сб. материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. - 350 с.

73. Дилтс Р. НЛП : Навыки эффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.

74. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т.1 Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадеи Моцарт / пер. с англ. В.П. Чурсина / Р. Дилтс. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.

75. Дорфман Л. Неклассический подход в эмпирических исследованиях / Л. Дорфман, Д. Леонтьев, В. Петров // Творчество в искусстве - искусство творчества. - М. : Наука ; Смысл, 2000. - с. 14-36.

76. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. - М. : Дом педагогики, 1996. - 208 с.

77. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. - М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996. – 197 с.

78. Евсеева Е.Ю. Мотивационное обеспечение личностно-ориентированного обучения первоклассника : дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Евсеева ; РГУ. - Ростов н/Д, 2001. – 242 с.

79. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Л.Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. - 1977. - № 4. - С. 74-84.

80. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л.Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 166-176.

81. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект : Культура, 2005. – 304 с.

82. Ершова А.П. Учителю об учителе / А.П. Ершова // Искусство в жизни детей : опыт художественных занятий с младшими школьниками : книга для учителя : из опыта работы / А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М. : Просвещение, 1991. – С. 4-11.

83. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. д-ра пед. наук / А.Ф. Закирова ; ТГУ. - Тюмень, 2001. - 314 с.

84. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. - М. : Педагогика, 1982. - 160 с.

85. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд. Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2000. – 258 с.

86. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М. : МГУ, 1982. - 214 с.

87. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. - М. : Логос, 1999. - 384 с.

88. Зинченко В.П. Общие вопросы развития творческих способностей студентов на занятиях по рисунку / В.П. Зинченко // Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством: межвуз. сб. науч. тр. - Ростов н/Д : РГПИ, 1986. - С. 29-39.

89. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. - 1971. - № 6. - С. 27-42.

90. Зинченко В.П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М. : Тривола, 1994. - 304 с.

91. Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество / А.Я. Зись. - М. : Искусство, 1987. - 252 с.

92. Зись А.Я. Эстетическое воспитание и искусство // Теория эстетического воспитания / А.Я. Зись, И.Л. Лазарев. - М. : Искусство, 1979. - С. 139-174.

93. Зыбина Н.Е. Социокультурное развитие первокурсников в образовательной среде вуза на основе интенционального подхода : дис. канд. пед. наук / Н.Е. Зыбина ; ФГНУ «Северо-Кавказский научный центр высшей школы. - Ростов н/Д, 2005. - 193 с.

94. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / Е.И. Игнатъев. - М. : Знание, 1968. - 30 с.

95. Идеи эстетического воспитания : В 2 т. / Сост. В.П. Шестаков. - М. : Искусство, 1973. - Т. 1. - 408 с. Т.2. – 368 с.
96. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под редакцией Плигина А.А. - М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. - 107 с.
97. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. - М. : Издательство политической литературы, 1991. - 464 с.
98. Ильин Г.Л. Об основных понятиях современной педагогики / Г.Л. Ильин // Новые знания. - 2000.- № 4. – С. 7-10.
99. История философии : учебник / под ред. В.П. Кохановского, В.П. Яковлева. - Ростов н/Д. : Феникс, 2002. - 573 с.
100. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : Книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. - М. : Просвещение, 1981. - 192 с.
101. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание : статьи, доклады, выступления / Д.Б. Кабалевский. - М. : Педагогика, 1973. - 334 с.
102. Каган М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган. - Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. - 766 с.
103. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – Спб. : "Петрополис", 1997. - 544 с.
104. Каган М.С. Эстетическое и художественное воспитание в развитии социалистическом обществе / М.С. Каган. - Л. : Знание, 1984. - 32 с.
105. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И. Кириенко. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 251 с.
106. Киященко Н.И. Теория отражения и проблемы эстетики / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. - М. : Искусство, 1983. - 224 с.
107. Киященко Н.И. Эстетическое творчество: О проблемах эстетического творчества в развитии социалистического общества / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. - М. : Знание, 1984. - 112 с.

108. Климов Е.А. Психология. Воспитание, обучение / Е.А. Климов. - М. : Юнити, 2000. - 367 с.
109. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. - М. : Просвещение, 1970. - 391 с.
110. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненные функции / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–21.
111. Ковалев С.В. НЛП педагогической эффективности / С.В. Ковалев. - М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. - 208 с.
112. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. - Пенза : Науч.-метод. центр Пенз. гор. отд. образования, 1994. - 340 с.
113. Комплексное использование искусств в эстетическом воспитании / Обзорная информация. - Вып. 2. - М. : НИИОП, 1984. - 47 с.
114. Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. - М. : Моск. психолого-социальный ин-т ; Воронеж: Изд-во "МОДЭК", 1999. - 560 с.
115. Королева Г.И. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. - Казань : КГУ, 1984. - 182 с.
116. Коротков Н.З. Специфика и взаимосвязь эстетического и художественного воспитания студентов технического ВУЗа / Н.З. Коротков // Эстетическое воспитание в техническом вузе : сб. ст. - М. : Высш. шк., 1991. - С. 33-48.
117. Коханович Л.И. Философско-методологические проблемы творчества / Л.И. Коханович // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: сб. науч. тр. - М. : НИИВШ, 1990. - С. 5-14.
118. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики : пер. с англ. / под. ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. - М. : Мир, 1995. - 335 с.

119. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. - М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. - 240 с.
120. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П. Крупник // Развитие личности. - 2003. - № 3. - с. 53-64.
121. Крупник Е.П. Психологические особенности восприятия образа / Е.П. Крупник // Психологический журнал. - 1985. - Т. 6. - № 3. - С. 150-153.
122. Крупник Е.П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников / Е.П. Крупник, Т.В. Морозова, Е.П. Никольский // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников: сб. науч. тр. / АПН СССР. - М. : НИИОП, 1980. - С. 3-50.
123. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии / В.А. Крутецкий. - М. : Знание, 1971. - 62 с.
124. Крюковский Н.Н. Основные эстетические категории : опыт систематизации / Н.Н. Крюковский. - Минск : Изд-во БГУ, 1974. - 286 с.
125. Кудина Г.И. Как развивается художественное восприятие у школьников / Г.И. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. - М. : Просвещение, 1988. - 79 с.
126. Кузин В.С. Психология / В.С. Кузин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Высшая школа, 1982. - 255 с.
127. Кулаев К.В. Специфика эстетического воспитания в коммерческом колледже / К.В. Кулаев // Педагогика. - 1998. - № 1. - С. 49-54.
128. Лежнева Н.В. Теоретические основы личностно-ориентированного образования в начальной школе : дис. д-ра пед. наук / Н.В. Лежнева ; ЧГПУ. - Челябинск, 2000. - 436 с.
129. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. - 287 с.
130. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1983. - 318 с.

131. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации/ А.Н. Леонтьев. – Новосибирск : НГУ, 1992. – 210 с.
132. Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства / Д.А. Леонтьев // Творчество в искусстве - искусство творчества. - М. : Наука ; Смысл, 2000. - с. 69-81.
133. Лисицын Ю.П. Союз медицины и искусства / Ю.П. Лисицын, Е.П. Жилиева. - М. : Медицина, 1985. - 192 с.
134. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. - М. : Прометей, 1996. - 528 с.
135. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: уч. пособие / Б.Т. Лихачев. - М. : Просвещение, 1985. - 176 с.
136. Ллойд Л. Школьное волшебство : удивительная технология для учителей и репетиторов : адапт. ко всем уровням обучения / Л. Ллойд. – Кустанай : Кайнар, 1995.- 155 с.
137. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Обратная сторона зеркала : пер. с нем. А. И. Федорова, Г.Ф. Швейника / под ред. А.В. Гладкого. - М. : Республика, 1998. – С. 3-10.
138. Луначарский А.В. Революция – искусство – дети : материалы и документы / сост. Н.П. Старосельцева. – М. : Просвещение, 1968. – 416 с.
139. Лысина Н.И. К проблеме комплексного воздействия музыки и литературы / Н.И. Лысина // Сов. педагогика. - 1981. - № 8. - С. 56-60.
140. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. - М. : Советский композитор, 1978. - 352 с.
141. Медушевский В.В. О художественном моделировании эмоций в музыке / В.В. Медушевский // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2 / Сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. - М. : Изд-во «Прометей» МПГУ, 1991. - С. 53-57.

142. Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. - 1989. - № 5. - С. 11-18.

143. Мелик-Пашаев А.А. К проблеме «общего» и «специального» в художественно-творческой одаренности человека / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусствознание и психология художественного творчества. - М. : Наука, 1988. - с. 307-320.

144. Мелик-Пашаев А.А. К проблеме художественных способностей и их развитии / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Педагогика искусства и школа. - М. : Сов. художник, 1982. - С. 47-79.

145. Мелик-Пашаев А.А. О прошлом, настоящем и будущем нашей педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. - 1999. - № 4. - С. 3-6.

146. Мелик-Пашаев А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством подростка // Эстетическое воспитание и экология культуры / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. - М. : СХ СССР, 1988. - С. 53-57.

147. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 15-24.

148. Мелик-Пашаев А.А. Современные проблемы педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. - 1997. - № 1. - С. 67-68.

149. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству : художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. - М. : Педагогика, 1987. - 144 с.

150. Мелкозерова И.Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования : дис. канд. пед. наук / И.Е. Мелкозерова ; РИПКПРО. - Ростов н/Д, 2003. - 213 с.



151. Менг Т.В. Педагогические условия создания образовательной среды вуза : дис. канд. пед. наук / Т.В. Менг ; . - СПб, 2000. – 16 с.

152. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении / М.Я. Микулинская. - М. : Педагогика. -142 с.

153. Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка / Дж. Миллдс, Р. Кроули. - М. : Незавимая Фима «Класс», 1996. - 144 с.

154. Мирошник И.М. Личность педагога как фактор развития эмоционально-образного восприятия музыки : автореф. дис. канд. психол. наук / И.М. Мирошник ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. - М., 1990. – 20 с.

155. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 28-38.

156. Мухаметзянова Г.В. Трудовое и эстетическое воспитание студентов / Г.В. Мухаметзянова, И.И. Карева. - Казань : КГУ, 1991. - 184 с.

157. Мухина Т.К. О критериях сформированности мировоззрения / Т.К. Мухина // Советская педагогика. - 1983. - № 7. - С. 40-43.

158. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы / А.Я. Найн. - Шадринск : Исеть, 1999. - 325 с.

159. Неменский Б.М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? / Б.М. Неменский // Начальная школа: плюс-минус. - 2000. - № 1. - С. 3-9.

160. Немов Р.С. Основы психологического консультирования : учебник / Р.С. Немов. - М. : Владос, 1999. - 527 с.

161. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества / О.И. Никифорова. - М. : Изд-во МГУ, 1972. - 153 с.
162. Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: 1-9 классы / З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. - М. : ИНТОР, 1998. - 33 с.
163. Овсянников М.Ф. История эстетической мысли : учеб. пособие / М.Ф. Овсянников. - М. : Высш.шк., 1978.- 352 с.
164. Овсянников М.Ф. Что изучает эстетика / М. Ф . Овсянников . - М . : Знание , 1976 . - 64 с.
165. Овчинникова А.Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы : дис. д-ра пед. наук / А.Ж. Овчинникова ; МПГУ. - Елец, 1998. - 466 с.
166. Овчинникова А.Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников / А.Ж. Овчинникова. - М. : Наука, 1997. - 105 с.
167. Оганов А.А. Теория отражения и искусство / А.А. Оганов. - М. : Искусство, 1978. - 133 с.
168. О'Коннор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск : Версия, 1997. – 256 с.
169. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / В. И. Андреев, Г. В. Здебская, О. Б. Харченко и др. - Казань : КГУ, 1989. - 142 с.
170. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП : уч. пособие / М.А. Павлова. - М. : Совершенство, 1997. – 224 с.
171. Пауль Г. Философские теории прекрасного и научное исследование мозга / Г. Пауль // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики : пер. с англ. / под. ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. - М. : Мир, 1995. - С. 15-28.

172. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин. - М. : Просвещение, 1988. - 478 с.

173. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / сост. К.Л. Биктапиров. - Казань : Казанский ун-т, 1985. - 192 с.

174. Пеня Т.Г. Взаимодействие видов искусства как средство художественно-творческого развития первоклассников / Т.Г. Пеня // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе : сб. науч. тр. / под ред. Е.В.Квятковского. - М. : НИИОП, 1981. - С. 8-24.

175. Перельгина О.Н. Учет индивидуально-типологических особенностей учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : дис. канд. пед. наук. / О.Н. Перельгина ; БГУ. - Улан-Уде, 1999. - 173 с.

176. Петрова М.А. Формирование эстетической культуры младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности с куклами : дис. канд. пед. наук / М.А. Петрова ; ЧГПУ. - Чебоксары, 2001. - 268 с.

177. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учеб. пособие / В.И. Петрушин. - М. : ВЛАДОС, 1997. - 384 с.

178. Печко Л.П. Искусство как среда эстетического развития в школе / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. - М. : ИХО РАО ; Елец : ЕГПИ, 1999. - С. 71-81.

179. Печко Л.П. Уровни эстетического сознания и отношения старшеклассников к миру прекрасного / Л.П. Печко // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников. - М. : Изд. АПН СССР, 1989. - С. 6-21.

180. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии : уч. пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. - М. : МПУ, 1996. - 268 с.

181. Пийрсалу Л.А. О влиянии расширенного художественного обучения на умственное развитие учащихся : автореф. дис. канд пед. наук / Л.А. Пийрсалу. - М., 1978. - 21 с.

182. Пискачева Г.Ю. Личностно-профессиональная направленность эстетического образования в процессе подготовки учителя начальных классов : дис. канд. пед. наук / Г.Ю. Пискачева ; КГУ. - Краснодар, 2000. - 211 с.
183. Пискунов А.И. актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения / А.И. Пискунов // Сов. педагогика. – 1979. - № 11. – С. 41-47.
184. Плясецкая И.А. Моделирование нравственно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования: дис. канд. пед. наук / И.А. Плясецкая ; ИОО. - М., 1998. - 174 с.
185. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие / И.П. Подласый. - М. : Владос, 2000. - 400 с.
186. Полуянов Ю.А. Воображение и способности / Ю.А. Полуянов. - М. : Знание, 1981. - 96 с.
187. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности : Педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. - Казань : КГУ, 1989. - 206 с.
188. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А.А. Бодалева, И.М. Карлинской, С.Р. Пантилеева, В.В. Столина. - М. : Изд-во МГУ, 1988. - 58 с.
189. Прасолова Е.Л. В союзе с красотой : (Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе) : из опыта работы : кн. для учителя. - М. : Просвещение, 1987. - 238 с.
190. Проблемы эстетического воспитания подростков : сб. науч. - метод. статей / под ред. Л.В.Богомоловой. - М. : Новая школа, 1994. - 96 с.
191. Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12-ти летней школе» // Искусство в школе. - 2000. - № 1. - С. 59-65.
192. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. - М. : Педагогика, 1983. - 490 с.

193. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. В.М. Николаенко. - М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1999. - 175 с.
194. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М. : Музыка, 1989. - 139 с.
195. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М. : Знание, 1980. - 96 с.
196. Ражников В.Г. Общий обзор литературы по психологии восприятия музыки / В.Г. Ражников, В.М. Цеханский // Вопросы психологии. - 1975. - № 4. - С. 148-154.
197. Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика / под редакцией А.А. Плигина. – М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2005. - 253 с.
198. Ребеко Т.А. Методологический анализ исследований творчества : на материале психологии 70-80 гг. : дис. канд. псих. наук / Т.А. Ребеко ; МГУ. - М., 1986. - 242 с.
199. Резник, Ю. М. Человек и общество: опыт комплексного изучения / Ю.М. Резник // Личность. Культура. Общество. - 2000. - Т. 2. Вып. 4. - С. 197-236.
200. Рождественская Н.В. Творческая одаренность и свойства личности (экспериментальное исследование актерской одаренности) / Н.В. Рождественская // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наука, 1980. – С. 57–67.
201. Розет И.М. Психология фантазии: Экспериментальное теоретическое исследование внутренних закономерностей продукта умственной деятельности / И.М. Розет. - Минск : Университетское, 1991. - 339 с.
202. Романова Е.Ю. Формирование творческой активности младших школьников в процессе эстетического образования : дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Романова ; СГПУ. - Самара, 1999. - 152 с.

203. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. - М. : Наука, 1984. – 192 с.
204. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. - М. : Большая рос. энциклопедия, 1993. - Т.1. - 1993. - 607 с.
205. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб : Питер, 2006. - 713 с.
206. Самойлов Л.П. Подготовка будущих учителей к применению технологий личностно-развивающего обучения в начальной школе : дис. канд. пед. наук / Л.П. Самойлов ; ВГПУ. - Волгоград, 2001. - 209 с.
207. Самохвалова В.И. О ценностной составляющей эстетической культуры / В.И. Самохвалова // Современные подходы к теории эстетического воспитания. - М. : ИХО РАО, 1999. - С. 38-43.
208. Сафонова Д. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами художественной деятельности : дис. канд. пед. наук / Д. Сафонова ; МПГУ. - М., 2001. - 213 с.
209. Сборник материалов и документов Мин. Образования Рос. Федерации за 1995 г. - М., 1995.
210. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : уч. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
211. Сенько Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. - 2005. - № 6. – С.15-23.
212. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-21.
213. Сериков В.В. Личностный подход в образовании : концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. - 152 с.
214. Сериков В.В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М. : Логос, 1999. - 272 с.

215. Система эстетического воспитания школьников / под ред. С.А. Герасимова, сост. Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский, А.И. Буров. - М. : Педагогика, 1983. - 264 с.

216. Система эстетической подготовки студентов высших учебных заведений / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. - М. : Изд-во КГУ, 1984. - 182.

217. Скатерщиков В.К. Беседы об эстетике / В.К. Скатерщиков, Ш.М. Герман. - М. : Знание, 1982. - 223 с.

218. Скоробогатов В.А. Феномен воображения. Сравнительно-исторический анализ : монография / В.А. Скоробогатов, Л.И. Коновалова. – СПб. : Образование, 1992. - 116 с.

219. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М. : Аспект Пресс, 1995. -271 с.

220. Собкин В.С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 24-31.

221. Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика) / отв. ред. Н.И. Киященко. - М. : ИФРАН, 1998. - 302 с.

222. Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. - Л. : Наука, 1972. - 228 с.

223. Сокольникова Н.М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания : дис. докт. пед. наук / Н.М. Сокольникова ; МГОПУ. - М., 1997. - 472 с.

224. Степанова Л.А. П.Ф.Каптерев : психолого-педагогические проблемы эстетического воспитания / Л.А. Степанова // Педагогика. - 1999. - № 6. - С. 57-61.

225. Суходольский Б. Искусство - воображение, экспрессия, сообщество и творчество / Б. Суходольский // Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: хрестоматия / сост. Э.Б.

Абдуллин, Б.М. Целковников. - Вып. 1. Ч. 1. - М. : «Прометей» МГПУ им. В.И.Ленина, 1991. - С. 95-100.

226. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. - Киев : Радянська школа, 1974. - 288 с.

227. Тараканов А.В. Учитель как организатор пространства творческой деятельности учащегося / А.В. Тараканов // Сибирский учитель. – 2002. - №5(22). - С.13-16.

228. Тараканова Н.Э. Педагогические условия развития мотивационной сферы личности музыкально одаренных подростков : дис. канд. пед. наук / Н.Э. Тараканова ; МПГУ. - М., 2003. – 180 с.

229. Тарасов В.В. Педагогические условия формирования познавательной мотивации учащихся старших классов : на примере изучения дисциплин гуманитарного цикла : дис. канд. пед. наук / В.В. Тарасов ; ШГПУ. - Шуя, 2001. – 166 с.

230. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. - М. : Педагогика, 1988. - 176 с.

231. Тарханов И.Р. О влиянии музыки на человеческий организм / И.Р. Тарханов. - Спб, 1891. - 120 с.

232. Тепишкина Е.Ю. Эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога : на материале начальной школы : дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Тепишкина ; ВГПУ. - Рязань, 2004. - 229 с.

233. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. - М. : Педагогика, 1985. - 328 с.

234. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М. : Наука, 2003. - 379 с.

235. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. - М. : Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1990. - 184 с.



236. Тестов В.А. "Жесткие" и "мягкие" модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. - 2004. - № 8. - С. 35-39.
237. Толстых А.В. Личность: идеал или форма? / А.В. Толстых // Современные подходы к теории эстетического воспитания. - М. : ИХО РАО, 1999. - С. 32-38.
238. Торговкин М.Ю. Эстетическое развитие личности как составной компонент целостного учебно-воспитательного процесса школы : дис. канд. пед. наук / М.Ю. Торговкин ; РАО ИТОП. - Москва, 2000. - 174 с.
239. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (Теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. - 141 с.
240. Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств : автореф. дис. докт. пед. наук / А.В. Федоров ; РАО ИСО. - М., 1993. – 32 с.
241. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд. - М. : Политиздат, 1991. - 250 с.
242. Фохт-Бабушкин Ю.У. Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности / Ю.У. Фохт-Бабушкин // Эстетическое воспитание школьной молодежи. - М. : Педагогика, 1981. - С. 75-85.
243. Фролова Н.Г. Социально-философские аспекты герменевтики в современном образовании: автореф. дис. канд. филос. наук / Н.Г. Фролова ; КГТУ. - Красноярск, 2001. - 23 с.
244. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. - М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
245. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. - 272 с.

246. Хоренко Н.А. Повышение эффективности обучения литературе в условиях личностно-ориентированного подхода к учащимся: дис. канд. пед. наук / Н.А. Хоренко ; ЯГУ. - Якутск, 2000. - 201 с.

247. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. - М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 320 с.

248. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С.Ю. Циркин. - СПб. : Издательство «Питер», 1999. - 752 с.

249. Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно-ориентированного образования : дис. канд. пед. наук / Т.И. Чечет ; ВГПУ. - Волгоград, 1997. - 177 с.

250. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М. : Логос, 1994. - 315 с.

251. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : уч. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. - М. : Академия, 2002. - 384 с.

252. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. - М. : Педагогика, 1975. - 200 с.

253. Шевченко А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения : дис. канд. пед. наук / А.И. Шевченко ; СГУ. - Ставрополь, 2004. - 176 с.

254. Шепеленко Д.А. Эстетическое развитие школьника в личностно-ориентированном образовательном процессе: автореф. дисс. канд. пед. наук / Д.А. Шепеленко ; РГПУ. - Р\нД, 2001. - 201 с.

255. Шиллер Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. / под ред. Н.Н. Вильмонта, Р.М. Самарина. - М. : Гослитиздат, 1957. - 791 с.

256. Шмырева Н.А. Эстетическое воспитание студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза : дис. канд. пед. наук / Н.А. Шмырева ; КГУ. - Кемерово, 2000. - 194 с.

257. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования : дис. д-ра. пед. наук / В.В. Шоган ; РГПУ. - Ростов н/Д, 2000. - 477 с.

258. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М.-Л. : Наука, 1966. – 302 с..

259. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. - Киев : Наук. думка, 1989. - 120 с.

260. Щебетенко С.А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам: дисс. канд. псих. наук / С.А. Щебетенко ; ПГИИК. - Пермь, 2004. - 162 с.

261. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. - М. : Педагогический Центр «Эксперимент», 1993. - 156 с.

262. Щукина Л.С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной среде: дис. канд. культ. наук / Л.С. Щукина ; МГУ. - Саранск, 2005. - 166 с.

263. Эйбл-Эйбесфельдт И. Биологические основы эстетики / И. Эйбл-Эйбесфельдт // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики : пер. с англ. / под. ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. - М. : Мир, 1995. - С. 29-73.

264. Эстетика: словарь / под ред. А.А. Беляева, Л.И. Новикова, В.И. Толстых.- М. : Политиздат, 1989. - 447 с.

265. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган. - М. : Просвещение, 1983. - 303 с.

266. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М. : Сентябрь, 1996. - 96 с.

267. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. - 1995. - № 2. - С. 31-42.
268. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. - М. : Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1961. - 216 с.
269. Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека / М.И. Яновский // Вопросы психологии . - 2002. - № 6. - С. 84-92.
270. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред В.И. Панова / В.А. Ясвин. - М. : Молодая гвардия, 1997. - 176 с.
271. Adorno T.W. Philosophy of Modern Music. New Jersey: Free Press, 1973.
272. Ausubel D.P., Robinson F.G. School Learning ; An Introduction to Educational Psychology. London, 1971.
273. Bateson G. Steps To an Ecology of Mind, New York, Ballantine Books, NY,1972.
274. Dörner D., Vehrs W. Ästhetische Befriedigung und Unbestimmtheitsceduction, Psychol. Rev., 1975, 37: 321-334.
275. Getzels J.W. and Jackson P.W. Creativity and Intelligence. John Willey and sons. 1968.
276. Gombrich E.N. The sense of order. A study of the psychology of decorative art. Phaidon, Oxford, 1979.
277. Hurwitz, I., Wolff, P.H., Bottnik, B.D., Kokas,K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. Journal of Learning Disabilities, 8, 167-174.
278. Munro Th. Art Education. Its Philosofy and Psychology. N.Y., 1956. P. 36.

279. Paul G. Literaturverständnis und die Gültigkeit ästhetischer literarischer Wertung/ Kumamoto Journal of Culture and Humanities, 1983, №11: 87-118.

280. Rauscher, F.H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? Eric Digest. [EDO-PS-03-12]

281. Rauscher, F.H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education (pp. 269-278). New York : Academic Press.

282. Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. Psychological Science, 15, 511-514.

283. Schellenberg, E.G. (2001). Music and nonmusical abilities. Annals of the New York Academy of Sciences, 930, 355-371.

284. Scruton R. Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind. London : Methuen, 1974. - 256 p.

285. [www.distance.ru/files/umk/psy\\_ped/psy\\_ped.html](http://www.distance.ru/files/umk/psy_ped/psy_ped.html)