

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

К. В. ДРОЗД

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ
СПОСОБНОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ
СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА

Монография



Владимир 2013

УДК 37.018
ББК 74.202.4
Д75

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Педагогического института
Владимирского государственного университета
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых
Е. Н. Селиверстова

Кандидат педагогических наук, профессор
проректор по учебно-организационной работе
Владимирского института повышения квалификации
работников образования им. Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Печатается при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513а

Дрозд, К. В.

Д75 Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода : монография / К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 152 с.
ISBN 978-5-9984-0411-5

Представлен опыт разработки и апробации модели воспитания у старших подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода. В монографии приведен детальный анализ процесса развития самоопределения личности, представлены подходы к эстетическому воспитанию школьников, раскрыты особенности развития способности к эстетическому самоопределению в подростковом возрасте, выделен педагогический потенциал событийного подхода к воспитанию.

Издание будет полезно исследователям в области теории воспитания, руководителям школ, педагогам, студентам педагогических факультетов.

УДК 37.018
ББК 74.202.4

ISBN 978-5-9984-0411-5

© Дрозд, К. В. 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	4
Введение.....	5
Глава 1. Воспитание способности эстетического самоопределения как педагогическая проблема	
1.1. Эстетическое самоопределение как проблема гуманитарного знания	10
1.2. Анализ подходов к эстетическому воспитанию школьников ..	33
1.3. Педагогический потенциал событийного подхода к воспитанию	49
Глава 2. Реализация событийного подхода в воспитании у подростков способности эстетического самоопределения	
2.1. Моделирование воспитания у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода	62
2.2. Педагогическая практика применения событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения.....	74
2.3. Диагностика эффективности событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения.....	99
Заключение	122
Список литературы	125
Приложения	141

ОТ АВТОРА

*«Вечереет, вечерееет, день уходит во вчера.
В небе реет, в небе реет дым далекого костра...»
С. Матвеевко «Кони»*

Монография, предлагаемая вашему вниманию, — результат обобщения многолетнего педагогического опыта работы в общеобразовательной школе.

Приношу большую благодарность за внимание, помощь и научное руководство в ходе исследования ведущему научному сотруднику лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, кандидату педагогических наук, доценту, директору Центра образования № 825 г. Москвы Дмитрию Васильевичу Григорьеву, руководителю лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, доктору педагогических наук, профессору, члену-корреспонденту РАО Наталье Леонидовне Селивановой, доктору педагогических наук, профессору Костромского госуниверситета им. Н.А. Некрасова Борису Викторовичу Куприянову, доктору педагогических наук, профессору МГПУ Михаилу Владимировичу Воропаеву, сотрудникам лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО – доктору педагогических наук Людмиле Владимировне Алиевой, кандидату педагогических наук Павлу Валентиновичу Степанову.

Особая искренняя признательность и глубочайшая благодарность друзьям и коллегам — Плаксиной Ирине Васильевне и Киселевой Ирине Александровне, педагогическому коллективу МБОУ СОШ № 15 г. Владимира, моим неповторимым и никогда незабываемым ученикам за доставленную радость совместного бытия и сотворчества.

*К.В. Дрозд,
учитель музыки и мировой художественной культуры
МБОУ СОШ № 15 г. Владимира, доцент кафедры педагогики
ВлГУ*

ВВЕДЕНИЕ

По признанию большинства философов и представителей гуманитарных наук современный мир представляет собой чрезвычайно быстро изменяющуюся реальность. В связи с этим обостряется проблема воспитания личности, способной к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социальных и культурных трансформаций.

Существенно, что определение своего места в культурных трансформациях дается человеку труднее, чем в социальных. Связано это с тем, что социальное самоопределение, разворачивающееся в логике «цель — средство — результат», носит, как правило, прагматический характер и строится на адаптивно-неадаптивных стратегиях социального действия. Тогда как культурное самоопределение с его логикой «замысел — реализация — рефлексия» затрагивает экзистенциальные основы бытия человека, требует от него крайнего напряжения интеллектуальных и духовных сил, воли к распрямлению и опредмечиванию знаково-символического пространства культуры (Н.Г. Алексеев, В.Р. Имакаев, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, В.М. Розин).

Культура не есть нечто застывшее, она постоянно изменяется, развивается, и потому воспитание должно помогать растущему человеку ориентироваться в этих изменениях, находить свое место в новых условиях, преодолевать возможные негативные последствия новаций, сохранять свои культурные корни (А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров). По мнению Н.Б. Крыловой, действительно культуросообразное воспитание не может основываться на абстрактных лозунгах приобщения к культуре или трансляции культуры, а должно быть нацелено на создание полноценной среды культурного саморазвития ребёнка, где главенствующую роль начинает играть его культурное самоопределение [90; 67].

Заметим, что с позиций возрастной психологии и психологии развития, точка обращения личности к самоопределению, в том числе культурному, лежит в пределах подросткового возраста (М.Р. Гинзбург, Е.И. Исаев, В.С. Мухина, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, А.В. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман). Поэтому в дальнейшем, говоря о культурном самоопределении учащихся, школьников, мы будем иметь в виду подростков 11 — 14 лет.

Важнейший аспект культурного самоопределения человека — эсте-

тический. Эстетическое можно квалифицировать как ценностно-определенное духовное отношение людей к материальной стороне жизни — природной, социальной и, наконец, художественной (Ю.Б. Алиев) [3; 100]. Эстетическая культура личности включает в себя три компонента: 1) когнитивно-мотивационный (ценностные ориентации, эстетический интерес, потребности, идеалы, вкусы); 2) содержательный (эстетический кругозор, система знаний о сущности и критериях прекрасного); 3) операциональный (включенность в эстетическую деятельность). Критериями сформированности эстетической культуры личности принято считать достаточность эстетических знаний, сформированность эстетических отношений и вовлеченность в эстетическую деятельность — восприятие, переживание, оценивание и преобразование явлений действительности и искусства по законам красоты [132; 10].

Для теории и практики воспитания особое значение имеет категория эстетического отношения. В теории эстетики эстетическое отношение определяется как духовная связь субъекта с объектом, основанная на бескорыстном интересе к последнему и сопровождаемая чувством глубокого наслаждения от общения с ним. Эстетическое отношение всегда диалогично, то есть субъект относится к объекту как если бы последний был субъект, но при этом всегда сохраняется эстетическая дистанция, которая придает эстетическому отношению характер игры: субъект осознает внеположенность объекта, хотя постоянно нарушает ее в своем воображении. В эстетическом отношении со стороны субъекта может иметь место оценка объекта с точки зрения эстетических категорий (прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического и т.д.). Эстетическое отношение выступает как продукт эстетической деятельности и как предпосылка к ее новому акту на более высоком уровне [208; 244].

В отечественной педагогической теории и практике эстетического воспитания личности накоплен богатый и разнообразный опыт (П.П. Блонский, В. Ванслов, В.И. Вахтеров, М.А. Верб, Н.П. Огарев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.). Эстетическое воспитание понимается шире художественного воспитания и включает в себя последнее (Ю.Б. Борев) [14; 129].

Положительный опыт эстетического и художественного воспитания подростка под воздействием искусства представлен в работах отечественных психологов (Р. Арнхейм, Л.И. Божович, Л.С. Выготский,

М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Р.Х. Раппопорт и др.) и педагогов (З.Б. Абдулин, Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, М.Ю. Новицкая, Л.М. Предтеченская, Ю.А. Солодовников и др.). Сложился ряд оригинальных и глубоких подходов к эстетическому воспитанию: системный (Б.П. Юсов), интегративный (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Л.М. Предтеченская), диалоговый (В.С. Библер).

В последние десятилетия практика эстетического воспитания школьников активно институциализируется. Создаются школы, гимназии, лицеи, объединяющие в образовательном процессе различные виды искусства (Н.А. Ветлугина, М.В. Каменева, Е.В. Ладыгин, Т.Г. Пеня, Е.В. Ременева, Б.П. Юсов), происходит переориентация учебного и внеурочного процесса с пассивных форм приобщения к искусству на активные (Н.Д. Григорьев, А.В. Енин, Б.И. Ивасив, Г.П. Шевченко).

В то же время, по словам Н.Б. Крыловой, в массовом эстетическом воспитании господствующее положение продолжает занимать парадигма «приобщающей» передачи культурных норм и образцов, молчаливо признающая художественную культуру внешней по отношению к ребенку. Эта парадигма почти не учитывает внутренние культурные условия и потенциалы саморазвития современного ребенка, сложный социокультурный контекст его существования. Игнорирует она и особенности современного этапа в развитии искусства — такие его черты, как склонность к художественным провокациям, самоиронии, самопародии, размытость эстетических категорий и этических границ [90; 64].

Реальная альтернатива данной парадигме связана с философской идеей о возможности свершения личностью акта самоопределения под воздействием искусства (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Г.Г. Гадамер, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман и др.). Речь может идти о воспитании у школьника способности к эстетическому самоопределению как готовности и умения самостоятельно вырабатывать эстетическое отношение к действительности. Примечательно, что понятие эстетического самоопределения странным образом отсутствует в педагогическом лексиконе, хотя такие понятия, как этическое, гражданское, профессиональное самоопределение играют в современной педагогике заметную роль.

Другая философская идея — связь событий в жизни человека с его самоопределением (М. Хайдеггер пишет, что событие дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой»; похожие мысли высказывают М.М. Бахтин, Э. Левинас) — прямо указывает на

возможность совмещения проблемы эстетического самоопределения личности с событийным подходом к воспитанию (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Событийный подход к воспитанию представляет собой точку зрения и способ работы с проблемами воспитания, в основе которых лежит понятие педагогического события (инициируемого педагогом события воспитания). Педагогическое событие — момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие) [52; 41-42]. Педагогическое событие возможно, если взрослый открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с ребенком, а ребенок свободно самоопределяется в отношениях с взрослым. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции взрослого. По словам Д.В. Григорьева, именно в педагогических событиях ребенок обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого (взрослого) [52; 86].

Важнейший аспект любого события, в том числе педагогического, — это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдет событие — оно всегда вероятно. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как случайность, оно предполагает серьезную и напряженную работу и переживание. Вероятность педагогического события (ничто не гарантирует, войдет ребенок в со-бытие с взрослым или нет) ставит воспитателя перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения ребенка [138; 77]. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые; необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

Осознание того, что указанные положения событийного подхода к воспитанию, во-первых, открыты для реализации на любом ценностном, в том числе эстетическом, содержании, во-вторых, адекватны задаче воспитания у школьников способности к самоопределению, сделало актуальным выдвигание следующей исследовательской проблемы: каков потенциал событийного подхода в решении задачи воспитания у подростков способности эстетического самоопределения?

Предлагаемая читателю монография содержит описание опыта разработки и апробации модели воспитания у старших подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода. Обоснование данной модели дает возможность педагогу эффективно решать спектр новых задач воспитания современной молодежи.

Глава 1

ВОСПИТАНИЕ СПОСОБНОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Эстетическое самоопределение как проблема гуманитарного знания

В ходе исследования нами был проведен анализ понимания сущности эстетического самоопределения личности как культурного феномена с точки зрения современной философии, психологии и педагогики.

Человек с момента своего рождения помещен в мир культуры, который определяет специфику человеческой жизни и деятельности. В культуре накоплен и зафиксирован гигантский человеческий опыт. Способы его фиксации самые разные: это и феномены человеческого сознания — верования, традиции, установки, культурные приоритеты; это и многообразные символы и мифологии; это предметы искусства и тексты; это и языковые значения, понятия, знания и даже фиксированные умения.

Культура определяется как «опредмеченная деятельность человека, способ вхождения в общественную жизнь, механизм самосознания, совокупность духовных и материальных ценностей, форма трансляции социального опыта, способ социализации личности» [174; 363].

Однако, по утверждению Н.А. Бердяева, «культура — это не реализация новой жизни, нового способа существования, а реализация новых ценностей», т.к. человек является субъектом культуры. В своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях он опирается на общечеловеческие духовные и нравственные ценности, но главное — создает свои [11; 315].

«Культура, — подчеркивает современный исследователь философии В.А. Канке, — это всегда творчество, деятельность, ценностное отношение человека к себе и к другим по законам истины, красоты и добра» [75; 208].

Культура обеспечивает человека образцами общечеловеческого опыта деятельности, общения и мировосприятия, средствами решения личностных задач. Человеку необходимо не только усвоить этот опыт, но и преобразовать на его основе свои возможности и способности так, чтобы состоялось рождение своего культурного опыта.

Состояние культуры общества с точки зрения его способности обеспечить развитие общечеловеческих отношений характеризует эстетическая культура, которая представляет собой системное образование из эстетических отношений и соответствующих им эстетических ценностей.

Эстетическая культура личности — система биологических, социально и исторически обусловленных способностей и потребностей личности воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства по законам красоты. Она является сложным интегральным личностным образованием, которое включает в себя:

- когнитивно — мотивационный компонент (ряд личностных свойств, в которых проявляется избирательно-оценочная функция эстетического сознания — ценностные ориентации, эстетический интерес, потребности, идеалы, вкусы, эмоционально-ценностное отношение);

- содержательный компонент (эстетический кругозор, система знаний о сущности и критериях прекрасного);

- операциональный компонент (включенность в деятельность, определяющими условиями являются эмоционально-чувственные контакты с произведениями искусства, с педагогами и другими взрослыми, со сверстниками, с собственной личностью).

Б.К. Малиновский отмечает, что «наиболее своеобразным и одновременно самым интернациональным видом накопления культурного опыта является искусство, в котором отражается первичная потребность человека в чувственном или эстетическом познании мира». В своем эстетическом отношении к природе, к другим и к себе человек постоянно проверяет все на человечность, ищет пропорции, которые бы органично связывали его с внешним окружением [93; 16].

В процессе постижения мира, эстетического в том числе, считает М.М. Бахтин, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает форму определения себя в мире — самоопределение [10].

Одной чрезвычайно важной характеристикой самоопределения, указывает М.М. Бахтин, является ориентированность в будущее. Таким образом, двойственная природа человека, наличие в его жизни ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов выводят нас на проблему самоопределения, которая подразумевает рассмотрение будущего: «осознавать самого себя активно — значит освещать себя предстоящим смыслом; вне его меня нет для себя самого» [10; 105].

Человек становится собой, только раскрывая себя в общении с другим, для другого, с помощью другого. Общение как социальное событие через отношение и совокупность отношений формирует ответственность и нравственность. Понятие «событие», утверждает М.М. Бахтин, отчасти синонимично с понятием «полифония», «диалог», который допускает единство всех мнений без подавления свободы каждого [10; 108-109].

В работе «Эстетика словесного творчества» процесс общения с произведением искусства философ обозначает как событие. Событие характеризует ряд показателей: незавершенность, непредсказуемость; двусторонность — ответственность личности и диалогичность. Событие играет роль основного носителя смысла. Существует событийная истина, которая в со-творчестве соединяет лично-значимое и общезначимое в настоящее событие [10; 108].

Философы В.Н. Волков, В.Н. Финогентов, М. Элиаде обращают внимание на то, что событие как социальный факт — это классический образец представленности явления вместо психического переживания. Событие потому и зафиксировано, что явило свою представленность как значащий символ (звуковой, цветовой, предметный). В процессе культурного самоопределения событие — это посредник превращения материального в идеальное, оно основной носитель смысла [25, 187].

С приобщением к смыслу нового личностного мира заново творится истина события. Событийная истина, считает М.О. Горобинский, достигается через вовлечение участного сознания в сотворении истины. Участие в творчестве истины события множества личностных миров обогащает каждого из участников правдой о жизни каждого Другого и целого события, делая всех сотворцами [51; 11].

Событием может стать даже внешне пассивный акт созерцания. Н.А. Бердяев в работе «Философия творчества, культуры и искусства» подчеркивает мысль о том, что наблюдение за художественным произведением может нести в себе заряд активной духовности совместного творчества, если имеет место появление творческого начала — это искание истины. В этом «состоится самореализация свободы духа, запечатленной для сознания в событии» [11; 249].

Анализ философской литературы (Э. Кассирер, Б. Малиновский, Л.А. Уайт, Г.В. Флоровский) показал, что в событии индивидуальность оказывается полностью слитой с движением смысла события. Этот смысл задается индивидуальностью, но одновременно его логика сама захватыва-

ет ее и ведет за собой. Поэтому в момент самоопределения индивидуальности в кризисной ситуации логика события не выбирается произвольно. Смысл выражается не в словах, он формируется в поступке, это и есть собственно событие [93].

М. Бубер в работе «Я и Ты» пишет: «Событие за событием обретают силу и право требовать от человеческой личности, чтобы она выстояла и приняла решение. Мир раскрывается человеку в событиях» [17; 5].

Философ считает, что на развитие культуры личности оказывают влияние два типа социальных событий: событие — отношение и событие — встреча. Событие — отношение происходит в трех жизненных сферах: в жизни с природой (отношение доречевое); с людьми (отношение в речевой форме); с духовными сущностями (отношение порождает внутреннюю речь).

М. Бубер обращает внимание на то, что культура человека всегда зиждется на событии — встрече. Посредством события — встречи человек может вновь строить жилища, может наполнить время новыми гимнами и песнями, может придать новую форму самой общности людей. Событие — встреча человека с человеком — является фундаментальным фактом человеческой экзистенции [16, 10 — 47].

Событием для индивида становится все, что обрело для него значение. Событие может обрести статус факта социального бытия, если на уровне общественных отношений то или иное событие выставляется в качестве образца для признания. Способы такого признания живут в культуре (П. Бурдьё, М. Вебер, К. Леви-Строс, П. Сорокин). Культура в социуме выступает как механизм полагания смысла для признания события [18].

Существует огромный пласт обыденного познания, опирающийся на повседневный опыт, накапливаемый через проживаемые многообразные события в форме пословиц, поговорок, традиций и обычаев, которые составляют фундамент культуры общества. Постигание основ бытия С.С. Хоружий называет событиями трансцендирования, которые включают энергию событий наличного бытия и энергию виртуальных событий [93; 35-118].

Проблема явленности события человеку как виртуальной реальности тесно связана с онтологией неявного знания или «хабитус» — системой прочных приобретенных принципов, организующих представления человека о мире и существующих только во взаимодействии (П. Бурдьё). Неявное знание имеет триадичную структуру бытия: пребыва-

ние в себе, в начальном «хабитус», виртуально; реальные, актуальные следствия, т.е. приобретенные привычки; традиция. Последняя структура возникает на основе искусства, направленного на воспроизводство и конструирование действительности [18; 16].

Культурная традиция являет себя энергично в процессе самоопределения человека. Энергию устремленности человека к духовности называют событием виртуальной реальности, моделью которой является искусство.

Социальный эффект искусства отмечался философами Ю.Б. Боревым, Л.Н. Столовичем, К.Б. Соколовым и др. Например, Ю.Б. Боров обращает внимание на то, что искусство воздействует на личность через эстетический идеал, который проявляется и в положительных, и в отрицательных образах. «Перефразируя А. С. Пушкина, можно сказать, что искусство «сокращает нам опыты быстротекущей жизни»: оно позволяет пережить многие чужие жизни как свою и обогатиться опытом других людей, присвоить его, сделать его фактом своей жизни, элементом своей биографии. Опыт отношения к миру, сообщаемый искусством, умножает и расширяет реальный жизненный опыт личности» [14; 130].

В ходе накопления культурного опыта человек выбирает только ему необходимые законы практической деятельности в соответствии с общественным пониманием таких категорий как красота, прекрасное, безобразное, возвышенное, низменное и т.п. Таким образом, процесс культурного самоопределения окрашивается эстетической характеристикой.

Например, высокохудожественный фильм о проблемах сегодняшней жизни — это своего рода эссенция, которая, растворяясь в повседневном реальном опыте подростка, придает ему большее, чем просто художественное, ценностно-смысловое значение. Воздействие высокого искусства направлено на социализацию целостной личности и утверждение ее самоценного значения. Конечный результат воздействия искусства на личность проявляется в оформлении культуры эстетического самоопределения.

Эстетическое самоопределение, наряду с профессиональным, нравственным, этическим, гражданским, является частью жизненного самоопределения. Однако если нравственное самоопределение предполагает проявление у человека социальных качеств, актуальных для данного общества, то эстетическое самоопределение, исходя из контекста понимания сущности категории «эстетическое», имеет в виду не только

данное общество, но, в конечном счете, все человечество как поле, ориентир и критерий жизнедеятельности личности. В эстетическом самоопределении представлены творческие способности человека, его умения относиться к миру истинно по-человечески.

Эстетическое самоопределение оттачивает непосредственно эстетическую область самосознания: эстетический вкус, ценностные ориентации, идеалы, установки, критерии. Однако оно захватывает в поле своего воздействия и всю личность.

Желанный, оптимальный результат эстетического самоопределения — формирование самоценной и социально ценной, творчески активной личности, обладающей высокой индивидуальной эстетической культурой, что позволяет человеку жить гуманной жизнью и действовать убежденно, целенаправленно, избирательно, продуктивно, практично и общечеловечески значимо.

Главный показатель эстетического самоопределения человека — это его самостоятельные творческие личностные действия, их гуманный характер, благородный тип поведения, манеры и внешний облик, сообразованные с высоким вкусом.

Процесс эстетического самоопределения невозможен без реализации эстетической деятельности личности. Ю.Б. Борев отмечает, что эстетическая деятельность — это деятельность человека в ее общечеловеческой значимости, хотя общечеловеческое не исчерпывается эстетическим [14; 22].

Универсальной формой эстетической деятельности является творчество по законам красоты. Ядро эстетической деятельности составляет искусство. Однако сфера эстетического освоения мира гораздо шире собственно искусства.

Эстетическое самоопределение личности формируется в ходе реализации следующих видов эстетической деятельности [14; 23]:

- практической (садово-парковая культура, дизайн и т.д.);
- художественно-практической (обряды, традиции, этикет и т.п.);
- художественно-творческой (создание или исполнительство произведений искусства);
- художественно-рецептивной (восприятие художественного произведения);
- рецепционно-эстетической (восприятие природного пейзажа и т.п.);

– духовно-культурной (выработка художественных потребностей и художественного вкуса, оценок и т.п.);

– теоретической (выработка эстетических концепций и взглядов).

Соотношение эстетической и художественной деятельности является одним из сложных и спорных вопросов. Опираясь на мнение М.М. Бахтина о роли и месте комизма в эстетической деятельности, Ю.Б. Борев определяет, например, карнавал как внехудожественную деятельность, осуществляемую одновременно и по законам красоты, и по законам комизма. Знаком трагедии отмечены многие произведения искусства и, например, погребальный обряд — все это формы эстетической деятельности, в которой прекрасное и трагическое переплетены и взаимодействуют.

Ю.Б. Борев указывает на то, что эстетическая деятельность шире художественной, исторически предваряет художественную, последняя вырастает из первой. В художественной деятельности эстетическое достигает своего высшего, идеального выражения [14; 24-26].

Рассматривая самоопределение как деятельность личности по определению себя в культуре, правомерно охарактеризовать эстетическое самоопределение как деятельность, которой присуще осмысленное отношение к прекрасному, безобразному, возвышенному, низменному, трагическому, комическому, драматическому и другим характеристикам жизни и искусства.

Эстетическое самоопределение — это схватывание и духовно-культурное присвоение личностью общечеловеческого в реальном мире; проявление личностью эстетических вкусов в виде системы предпочтений и ориентаций, основанных на обобщенной и творческой переработке исторически обусловленных эстетических впечатлений, оценка и закрепление в сознании существенного.

Трактовку личности как действующей творчески развивал А. Грамши, подчеркнувший, что «человек является процессом своих действий». Вследствие данного факта эстетическое самоопределение как деятельность может быть направлена вовне (на действительность) и вовнутрь (на личность действующего). Личность есть совокупность общественных связей, благодаря которым происходит распредмечивание и самоосуществление ее сущности [14; 107].

Этот план проявления эстетического самоопределения личности был выявлен реалистическим искусством (Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой,

Ф.М. Достоевский, А.П.Чехов и др.), сумевшим раскрыть и поток сознания в его взаимодействии с обществом, и подсознательные процессы в их связи с сознанием, и в их эстетическом речевом проявлении.

В процессе эстетического самоопределения встреча с произведением художественной культуры, утверждает Т.Н. Светличная, может обрести статус эстетического события жизни человека, если личность осмысливает себя в социальном времени и пространстве, а художественная деятельность в качестве автора или реципиента является актуальной для самой личности. В художественном творчестве духовная и материальная деятельность сливаются, что ведет к появлению события художественной культуры личности [159; 15-17].

В процессе взаимодействия с художественной культурой (через игру, символ и праздник) человек обретает главное — культурный опыт, «понимание встречи с самим собой», самопонимание, означающее зафиксированность факта личного эстетического события (Г.Г. Гадамер) [40; 7].

Подробное рассмотрение процесса самоопределения личности мы находим в различных психологических исследованиях (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.В.Дубровина, И.С. Кон, В.С. Мухина, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн).

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни [46; 43].

Большинство психологических исследований утверждают, что подлинное самоопределение осуществляется в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда становится возможным самоутверждение: предпочтительную позицию необходимо не только выбрать, но и отстаивать, собственным поведением утвердить свое соответствие ей. Это требует определенной зрелости мотивационной сферы личности, которая формируется на протяжении детства под решающим влиянием целесообразного педагогического воздействия.

Г.А. Цукерман и Б.М. Мастеров, пытаясь вычленить, определить тот момент, когда растущий человек от развития переходит в режим саморазвития, становится субъектом собственного развития, способным к проектированию жизненного пути, называют подростковый возраст периодом «второго рождения личности» [198; 31].

Э.В. Галажинский высказывает предположение, что «в предпо-

ростковом возрасте многомерный мир ребенка обретает новое измерение, становится ценностным миром. И это значит, что возможности (способности), которые есть у ребенка, получают свою проекцию в мир, и ребенок становится субъектом саморазвития, самореализации» [198; 33].

Интересно, что наряду с сензитивностью подростков к самоопределению, в целом ряде исследований (В.С. Мухина, И.С. Кон, Х. Ремшмидт) подчеркивается обостренность (на фоне пубертата) восприятия подростками эстетического (например, подростки подолгу изучают себя в зеркале, чрезвычайно обостренно относятся к любым — как положительным, так и отрицательным — замечаниям о своей внешности, пытаются уйти от внешнего эстетического оценивания через подчеркнутую безобразность (или предопределить оценивание через эпатажность) внешнего вида, тянутся к общению с красивыми людьми и т.д.). Два этих обстоятельства, объединенные вместе, могут рассматриваться как весомая предпосылка складывания способности эстетического самоопределения именно в подростковом возрасте.

Для нашего исследования интересным является анализ личностного самоопределения подростка М.Р. Гинзбург. Исследователь считает, что в концепции понимания культурного самоопределения выделяются в качестве структурных компонентов психологическое настоящее — самопознание и самореализация — и психологическое будущее. Причем, самопознание относится к ценностно-смысловой, а самореализация — к пространственно-временной плоскости [46; 44].

Успешность личностного самоопределения, считает М.Р. Гинзбург, определяется характеристикой ценностно-смыслового ядра самопознания, его ценностным насыщением и «экзистенциальной ориентацией». Субъективно успешное самоопределение характеризуется переживанием осмысленности собственной жизни, а неуспешное — переживанием ее бессмысленности. «Экзистенциальная ориентация» личности проявляется в обнаружении подростком значимости проблемы смысла жизни и наличии референтных лиц по этому вопросу.

Самореализация понимается как активное участие в различных сферах жизнедеятельности. Диапазон областей самореализации достаточно широк и представлен не подражанием готовым образцам, а проявлением индивидуального творческого начала.

Творческая самореализация представляет собой одну из ведущих движущих сил развития личности, побуждающих и направляющих ее

деятельность. Проблема самореализации связана с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека и возможности их деятельной реализации [198; 31].

Ответ на вопрос о природе и сущности человека Д.А. Леонтьев основывает на теоретических идеях Г.С. Батищева, который подчеркивал, что становление сущностных сил человека есть процесс их «выращивания» из предметных форм культуры путем распремечивания последней. При этом распремечивание можно рассматривать лишь в неразрывном единстве с обратным процессом — опредмечиванием сущностных сил, их переходом из деятельностных в предметные формы существования. Самореализация и понимается как процесс опредмечивания сущностных сил личности в многообразной социальной деятельности.

Рассматривая самореализацию с точки зрения форм, в которых может протекать этот процесс, Д.А. Леонтьев использует понятия «культурализация (опредмечивание человека в объекте; при этом опредмечивание не сводится к овеществлению: в качестве «предмета» могут выступать традиции, обычаи, фольклорные произведения и пр.) и «персонализация» (опредмечивание, идеальная представленность человека в другом человеке). Культурализация и персонализация — две взаимосвязанные формы реализации человеком своей родовой сущности в свободной творческой деятельности [198; 32].

Субъективная сторона процесса самоопределения выражена в персонализации, в потребности быть личностью и коренится в стремлении транслировать себя, свою личность абстрактным другим через ее предметное воплощение — определение себя в культуре и в конкретных других. Объективная сторона состоит в следующем: предметные вклады в культуру и в других людей не консервируются в «себе». Они распремечиваются другими индивидами, которые осваивают воплощенные в них сущностные силы и развивают на их основе свои сущностные силы.

Культурное самоопределение каждой конкретной личности оказывается звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами. Без такого непрерывного обмена и взаимного обогащения человечество остановилось бы в своем развитии, в своем поступательном движении, и в этом заключается объективный смысл самореализации.

Компонентами культурного самоопределения, с точки зрения психологии, являются процессы самопознания, самореализации, самоутверждения и идентификации, которые осуществляются личностью через

внутреннее обсуждение сложной проблемы, взвешивание «за» и «против», во внутреннем монологе в форме диалога, который служит постижению диалектически противоречивой сущности, и через «диалог» сознания и подсознания.

Квазисамореализацией Д.А. Леонтьев называет самоутверждение, а именно — стремление получить общественное признание со стороны других «здесь-и-теперь», реализоваться обязательно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом этой самореализации. Процессы самоутверждения и самореализации тесно связаны с самопознанием (самоотношением, самооцениванием, иными словами, с рефлексией) [198; 32].

По мнению Д.А. Леонтьева самоопределиться сможет тот, кто самореализовался, т.е. развил в себе сущностные силы до такого уровня, что они стали в чем-то превосходить исторически накопленные родовые способности человечества, и могут обогатить эти родовые способности. Поэтому самоопределение как объективное явление возможно лишь на основе тесно взаимосвязанных потребности и способности быть личностью — потребности и способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей [198; 32].

Итак, концепция и полученные Д.А.Леонтьевым результаты содержат следующие продуктивные моменты для нашего исследования:

во-первых, связь личностного самоопределения с сущностными характеристиками человека, проявляющимися не только на объективном, но и на субъективном уровне;

во-вторых, действенность в становлении, проявлении комплекса основных феноменов реализации человеком собственной сущности, таких как самоопределение, самореализация, самовыражение, самоидентификация и пр.;

в-третьих, возможность выделения определенных форм самореализации, связанных со спецификой «обретения человеком сущностных сил»;

в-четвертых, обусловленность самоопределения устойчивыми действиями мотивационно-смысловых механизмов, которые могут служить основаниями для создания оптимальных условий в становлении личности, способной и стремящейся к самоопределению.

В процессе становления культурного самоопределения подростка большинство авторов выделяют значимость идентификации. Так, Э. В. Сайко рассматривает идентификацию как особый социальный феномен, как «постоянно существующий, утверждающийся, расширяющийся и

углубляющийся процесс в жизни человека, постоянно обозначающий его для себя и других», как особую способность человека — определения себя и отношения к себе в соотнесении с другими и в отношениях с другими [98; 31].

Идентификация предшествует всем формам определения и самоопределения индивида, выражая объективную потребность приобщения к обществу как к реальной среде своего существования и одновременно определения в ней. В подростковом периоде развития идентификация проходит этап своего становления, являясь самостоятельным видом деятельности.

Исследователем И.Д. Егорычевой идентификация представляется как специально организованная субъектом деятельность, целью которой (не всегда четко определенной) является отождествление личности с самой собой на основании самосознания, самопринятия, установившейся эмоциональной связи с самим собой, «обнаружение» себя в широкой действительности и формирование отношения к ней [198; 31].

Исследователи Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин утверждают, что процессу идентификации сензитивен именно подростковый возраст, поскольку именно в этот период вопросы самопознания, обеспеченные способностью обращения к своему внутреннему миру, приобретают особую значимость [198; 31].

В итоге включения в процесс культурного самоопределения идентификации подросток становится обладателем развитых механизмов рефлексии, позитивной «Я — концепции». Человек принимает и себя и других такими, какие они есть, и все же в «спорных» ситуациях он склонен отдавать предпочтение своим интересам, потребностям, желаниям [2].

Для нашего исследования важна мысль В.И. Слободчикова о том, что, поскольку индивид не имеет врожденных органов обособления и отношения (как условий становления субъективности и самоопределения), то необходимо создать пространство, в котором складывается особая форма совместности — ситуативно-личностное общение.

На каждом возрастном этапе становления и развития субъективной реальности начало каждой ступени является всегда новым событием для человека (В.И. Слободчиков). Последовательность возрастных событий — это смена режима индивидуальной жизни: кризис самости и поиск новых способов самоопределения. Этот процесс развивается в схеме жизненного пути — «открытие самого себя»: первоначально ребенок

погружается во множество ему не принадлежащих жизненных событий; затем, освоив их, прорывается к центру — самому себе [164; 37-49].

В психологических исследованиях мы находим утверждение о том, что пространством совместности является событие, причем «событие и акт развития — синонимы». Б.Д. Эльконин считает, что событие — это особая переходная форма жизни от наличного к иному и вместе с тем взаимопереход идеи к реалии. Взаимосвязь двух переходов, составляющих структуру события, содержится в ритуале, в обряде. Жизненную ткань события (акта развития) составляют специальные попытки преодоления внешних ограничителей наличной ситуации и ограничения собственного способа поведения. Поэтому жизненная плоть события есть кризис, в котором рождаются субъектность акта развития и его действительные участники [207; 35-51].

Событие постижения «истины самого себя» происходит в подростковом возрасте, но часто взрослые его не замечают, потому что внешне оно трудноуловимо. Устремленная к самовыражению полнота бытия подросткового «Я» и его незаполненность собственными событиями (загроможденность обломками чужих историй и биографий) создают кризисность состояния. Разрядка этого напряжения проявляется в прорыве полноты бытия подростка, а также в его негативизме и вандализме.

Опираясь на выявленные В.И. Слободчиковым особенности онтогенеза развития личности, Г.А. Цукерман в работе «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов» утверждает, что ребенок из объекта становится субъектом собственной жизни во время открытия им собственного «Я». Это открытие становится для подростка основным событием отрочества, если оно подготовлено: принятием социальных ожиданий ответственности, развитием рефлексии, усовершенствованием навыка чтения человеческих самостей. Своя собственная самость перестает быть лишь предметом чтения, она становится предметом творчества [198; 37].

Л.С. Выготский считал, что самый яркий акт творчества коренится в художественной культуре как в способе человеческого существования. «Обучить творческому акту нельзя; но это не значит, что нельзя учителю содействовать его образованию. Всякий акт творчества непременно включает предшествующие ему акты рационального познания, понимания, ассоциации. Организуя сознание, идущее навстречу творчеству, мы заранее обеспечиваем успех или проигрыш произведению искусства» [37; 325].

Однако, непосредственные контакты с искусством, по мнению Д.А. Леонтьева, сами по себе не ведут к подлинному его постижению — нужна соответствующая подготовка к восприятию, пониманию и оцениванию художественного произведения. Например, отработка навыков осмысления событий жизни подростка возможна через анализ художественного текста по следующей схеме: жизнь (событие) — писатель (художник) — произведение — читатель (зритель, слушатель) — жизнь (событие) [99].

Д.А. Леонтьев обращает внимание на то, что процесс становления художественной культуры человека начинается с проблемного вопроса: «зачем нужно данное художественное произведение отдельному человеку?».

В процессе восприятия художественного произведения происходит как бы обратное движение: от изображения мира к событию жизни зрителя (читателя, слушателя). На этом завершается единичный цикл функционирования художественного текста: мир — образ мира — изображение мира — образ мира — мир. Эта последовательность и раскрывает суть схемы: событие — автор — произведение — реципиент — событие.

В работе «Введение в психологию искусства» Д.А. Леонтьев пишет: «Художественное произведение не становится событием для того, кто читает его как текст, точнее оно раскрывается именно как текст, но не как носитель смыслов мира, в котором мы живем. Условием проникновения за изображение, приобщение к событийно-смысловой реальности является временный отказ от своей уникальной личностно-пристрастной позиции в мире, слияние с позицией художника, взгляд на мир его глазами» [99; 55].

Формирование восприятия произведения художественной культуры как значимого эстетического события жизни, доказывает Д.А. Леонтьев, возможно через прохождение личностью следующих этапов:

- предкоммуникативной стадии общения с искусством;
- коммуникативной стадии взаимодействия с произведением искусства;
- стадии вхождения в действительность художественного произведения посредством эмоционального переживания, идентификации, и понимания смыслового содержания через внутреннее его воссоздание;
- стадии художественного переживания, диалога двух ценностно-смысловых миров — мира личности и мира произведения;
- стадии оценки произведения, которая дает возможность вы-

явить, «состоялось ли художественное восприятие произведения как событие жизни личности, нашла ли реализацию функция обогащения смысловой перспективы личности?»

Важнейшим фактором развития культуры эстетического самоопределения подростка, указывает Д.А. Леонтьев, является опыт общения с искусством. Для того чтобы произведение художественной культуры оказало воздействие на молодого человека, необходим не слишком большой разрыв между тем, чего он ждет от произведения, и тем, что произведение способно дать ему сверх того. Иначе по отношению к незапланированному воздействию возникнет защитная реакция отталкивания, неприятия, негативного восприятия, незафиксированность в сознании личности художественного произведения как эстетического события жизни [99; 67-90].

В области педагогики также представлены исследования, созвучные философскому и психологическому пониманию сущности самоопределения личности.

Самоопределение, по мнению авторов педагогического энциклопедического словаря, представляет собой центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в культуре, в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [140; 252].

А.В. Мудрик считает, что проблема самоопределения актуальна для подростков не только как проблема определения будущего, но и как своего самоопределения в настоящем. Определение себя в мире идет как бы в виде диалогов: с самим собой, с окружающими людьми, с миром в целом. «В диалоге с самим собой о том, каким быть в окружающем мире, нередко сталкиваются противоположные точки зрения. Это вполне естественно для подростка, когда мировоззренческие позиции складываются, ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих. Поэтому, нащупывая истинную линию жизни, пробуя различные варианты, подростки являют нам противоречивые мысли и поступки, которые есть плод их незрелости» [126; 16].

В нашем исследовании за основу понимания сущности культурного самоопределения подростка мы взяли идеи О.С. Газмана о том, что «базовым компонентом культуры личности является способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентированной, художественной и др.) и социального поведения. Иначе говоря, базовый компонент культуры личности есть готовность и способность к жизненному самоопределению, что открывает возможность достижения гармонии с самим собой и окружающей жизнью» [42; 50-51].

В работе «Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в.» О.С. Газман пишет: «Важнейшая цель воспитания — культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как творца собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение» [42; 60].

Самостоятельно выработанные принципы собственной деятельности и поведения облегчают поиски путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки достижения психологической и социальной устойчивости, помогают находить средства, позволяющие сочетать интересы собственного и общественного развития. Растущий человек, опираясь на представления о совести и справедливости, предъявляет гражданские требования к себе, т. е. самоопределяется и в соответствии с этим строит свою программу действий.

«Самоопределение — подлинно гуманный путь к развитию — личностному, гражданскому, профессиональному... Человек всегда стоит перед необходимостью выбора друзей, профессии, моды, позиции в общественной жизни, произведений литературы, искусства, спорта, выбора примеров для подражания, индивидуального стиля жизни. Способность самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность к самоопределению. Без умения выбирать, т.е. без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь» [42; 53].

Н.Б. Крылова, рассматривая феномен той или иной формы включённости ребёнка в культуру, отмечает, что этот процесс универсален и естествен. Практически все подростки проходят этапы культурного самоопределения, но не все сохраняют в памяти и актуализируют его смыслы в своих взрослых культурных практиках и стиле культурного поведения. По мнению исследователя, с внешней стороны культурное самоопределение есть постоянный поиск и пробы, а с внутренней — коррекция собственной постоянной точки отсчёта, собственного Я [90; 62].

Важным аспектом самоопределения личности, подчеркивает Н.Б. Крылова, является рождение и созревание культурной идеи (как ценности, образа, интереса или потребности). С появлением идеи культурная деятельность подростка наполняется сокровенным смыслом и внутренней логикой, часто недоступной взрослому.

В подростковом возрасте на фоне более интенсивных процессов самоопределения и самовыражения, идёт углубление автономности культурного саморазвития с целью обретения самостоятельности. Это — интенсивный этап взросления. На этом этапе культурная деятельность подростков тесно связана с молодёжной субкультурой, которая часто развивается в оппозиции к субкультурам взрослых.

Накопление и отбор культурного опыта не только индивидуально, но также и социально-исторического идёт с помощью культурных практик, т.е. деятельности индивидуума в социокультурных пространствах, его участия в системах социальных практик разных сообществ людей.

Н.Б. Крылова выделяет три уровня культурных практик и соответственно три уровня образования культурного самоопределения подростка:

– микроуровень, на котором происходит становление самосознания и сознания как основы культурной деятельности и проявляются индивидуальные потребности (практики: рефлексия, критическое мышление, нравственные суждения, самопознание, самодисциплина, самообразование и самовоспитание, а также различные виды индивидуальной творческой и досуговой деятельности);

– мезоуровень (срединный), который непосредственно влияет на формы культурного самоопределения, социальной адаптации в ближайшем окружении; здесь анализируются социальные требования, формируются модели поведения и нормы межличностного общения (практики:

групповая рефлексия, общение в разновозрастных группах, групповая творческая деятельность);

– макроуровень, в социальных контекстах которого протекает жизнедеятельность в целом; здесь происходит процесс принятия личностью общественных, национальных ценностей (различные формы социально-культурной практики подростков, то есть такой, которая имеет значение для сообществ людей).

В сфере образования, указывает Н.Б. Крылова, должны создаваться условия для разнообразных, разноуровневых культурных практик подростков. В случае ориентации педагога на идеи продуктивного сотрудничества педагогические задачи заключаются в том, чтобы «помочь ребёнку освоить разнообразные нормы культурного самоопределения; создать условия для творческого взаимодействия ребёнка с другими детьми и взрослыми; помочь увидеть перспективы и достоинства культурного саморазвития; поддержать стремление ребёнка расширить опыт его самостоятельных культурных практик; показать себя самого как культурного лидера и творческого человека в каком-либо деле, но без навязывания своих вкусов и стиля деятельности. Главными актами воспитательной деятельности становятся рефлексия и творчество» [90; 85].

Н.Б. Крылова приводит примеры некоторых отечественных образовательных технологий, в основе которых лежат органически связанные процессы воспитания, обучения и самообразования детей, а также по-разному используемые методы расширения культурных практик детей и подростков и организации их самостоятельной культурной деятельности: школа диалога культур (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов), технология эвристической образовательной деятельности (А.В. Хуторской), технология концентрированного обучения и взаимообучения на основе идей и принципов соборности, индивидуальности, сердечности и др. (А.А. Остапенко), технология выращивания индивидуальности в рамках процессов самоопределения (А.Н. Тубельский, Д.А. Иванов), технология креативного образного чтения и письменного творчества (А.М. Кушнир), технология вероятностного образования (А.М. Лобок).

Многие школы нового типа выходят на строительство такого способа образовательной практики, который базируется на технологиях самореализации личности для жизненного самоопределения. Т.М. Ковалева создала в Томске школу диалога культур, диалога как метаспособа самоопределения в культуре, И.Д. Фруммин построил в Красноярске школу взросления как школу самостоятельного ответственного выбора.

Для нашего исследования интересным является опыт «Школы самовыражения личности учащегося» (школа-лаборатория № 18 г. Пскова). Е.Н. Степанов определил принципы, реализуемые в данной школе (принципы самоактуализации, индивидуализации, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки), а также выделил основные методы воспитания: диалог, игра, рефлексия, создание ситуации выбора и успеха, педагогическая поддержка.

Вопрос об организации условий для осознанного самоопределения личности разрабатывался О.С. Газманом. Важнейшим механизмом запуска самоопределения ученый считал педагогическую поддержку как помощь ребенку: в понимании себя, «в предъявлении себя себе»; в формировании умения рассказывать о своих чувствах, переживаниях; в фиксации причин возникновения тех или иных представлений; в выборе реальных шагов для самоизменения.

Ученики и последователи О.С. Газмана (Е.А.Александрова, Е.И. Горячева, С.И. Коптева, И.Ю. Шустова, С.М. Юсфин и др.) считают, что педагогическая поддержка самоопределения подростков может осуществляться лишь при взаимном сотрудничестве и понимании, в обстановке свободного открытого общения. Педагогическая поддержка стимулирует активность личности, направленную одновременно на свое я (самопознание, самопринятие, самоизменение), а также на ситуацию, в которой личность находится (способы адаптации к социуму и самореализации в нем). В неразрывности педагогической поддержки, в стимулировании первого и второго проявляется взаимосвязь поддержки процессов социального и внутриличностного самоопределения [203].

И.Ю. Шустова [203; 33] выделяет три основных направления, по которым осуществляется педагогическая поддержка самоопределения подростков:

1) создание условий для удовлетворения ведущих потребностей возраста в личностно значимом общении, в формировании своих жизненных установок, ценностей, в принятии самостоятельных решений и приобретении навыков «взрослого поведения», в проявлении различных форм самовыражения и самореализации;

2) помощь в приобретении необходимых знаний о проявлении человеком себя в обществе, о механизмах (мотивах), определяющих поведение человека и его жизнедеятельность в целом, о способах самореализации, о том, что помогает человеку сформировать реальное представление о себе.

3) ознакомление и обучение способам самоанализа в решении проблемных ситуаций таких как противоречия между собственным решением и социальными ожиданиями; своими стремлениями и требованиями со стороны значимых взрослых.

В ходе анализа педагогических исследований мы выделили идею И.Э. Кашековой о возможности развития эмоционально-ценностного самоопределения личности в культуре в условиях школы художественно-эстетического направления, где организована определенная педагогическая среда и используется культурологический подход в воспитании, важнейшим средством которого выбирается искусство [79].

Также определенный интерес для нашего исследования представляет работа Н.Н. Малаховой, посвященная проблеме формирования творческого самоопределения, которое понимается исследователем как целенаправленная, активная, сознательно регулируемая деятельность, выражающая собственное, личностно-смысловое отношение школьников к творчески ориентированным проблемным ситуациям на уроках искусства и обеспечивающая последовательный рост их самостоятельности [107].

Впрочем, несмотря на факт этих работ, приходится констатировать, что проблема эстетического самоопределения личности не нашла пока адекватного воплощения в педагогических исследованиях. Понятие эстетического самоопределения странным образом отсутствует в педагогическом лексиконе, хотя такие понятия, как этическое, гражданское, профессиональное самоопределение играют в современной педагогике весьма заметную роль. Выявить причины этого, а также наметить пути изменения ситуации можно только с помощью углубленного анализа сложившихся педагогических подходов к эстетическому воспитанию.

На основании вышеизложенного нами был сделан вывод о том, что проблема эстетического самоопределения личности — одна из интегративных проблем гуманитарного знания, объединяющая точки зрения философии, эстетики, культурологии, психологии и педагогики.

В нашем исследовании мы опираемся на философское понимание процесса самоопределения М.М. Бахтина. Самоопределение — это обретение человеком ответственности за формирование собственного смыслового единства и его реализацию, это форма определения себя в мире.

По определению философов смысл творится индивидуальностью и констатирует индивидуальность в ее постоянстве и в точке ее трансфор-

мации. Для индивида все, что обрело для него значение, становится событием (М.М. Бахтин).

Самоопределение личности может формироваться в социальном событии двух видов: событии — отношении и событии — встрече (М. Бубер), а также в виртуальных событиях, которые опираются на онтологию неявного знания (П. Бурдьё) и возникают на основе воздействия искусства; и в событиях трансцендирования, т.е. в устремленности человека к духовности (С.С. Хоружий).

Процесс формирования культурного самоопределения личности под воздействием искусства приобретает эстетический характер. Эстетическое самоопределение личности формируется в ходе реализации различных видов эстетической деятельности, в том числе художественной.

Эстетическая деятельность, как и эстетическая культура, признаются более широкими понятиями по отношению к художественной культуре, т.к. последняя представляет собой одну из категорий эстетической деятельности наряду с эстетическим освоением действительности, искусством, художественным конструированием, эстетическим отношением и эстетическим воспитанием (Ю.Б. Борев).

Эстетическое самоопределение является частью жизненного самоопределения и имеет отличительные черты по сравнению с профессиональным, нравственным и этическим. Эстетическое самоопределение может рассматриваться как процесс формирования личностью своего отношения к прекрасному, безобразному, возвышенному, низменному, трагическому, комическому, драматическому и другим характеристикам жизни и искусства, а также как способ деятельности личности по определению себя в культуре.

Обширный материал для анализа проблемы культурного самоопределения предоставляют психологические исследования (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Э. В. Галажинский, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, И.С. Кон, В.С. Мухина, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн).

Личностное самоопределение подростка состоит из структурных компонентов психологического настоящего (самопознание и самореализация) и психологического будущего. Успешность личностного самоопределения определяется ценностным насыщением и обнаружением подростком значимости проблемы смысла жизни, а также наличием референтных лиц по этому вопросу (М.Р. Гинзбург).

Для процесса становления культурного самоопределения подрост-

ка большинство авторов выделяют значимость культурной идентификации как особой способности человека к определению себя в отношениях с другими и как специально организованной субъектом деятельности на основании самосознания, самопринятия (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, И.Д. Егорычева, Э.В. Сайко, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Важным условием становления субъективности и самоопределения личности является ситуативно-личностное общение (В.И. Слободчиков). Значимость общения для индивида фиксируется в факте события, которое обладает следующими психологическими особенностями:

- событие формирует ценностно-смысловое пространство, приобщает к общечеловеческим ценностям (Т.М. Буякс, О.Г. Зевина);
- посредством события формируется способ отношения к другому человеку (Б.С. Братусь, С.Л. Рубинштейн);
- событие — это акт развития (Б.Д. Эльконин);
- событие порождает становление субъектности личности через механизмы подражания и рефлексии (В.И. Слободчиков).

Наряду с сензитивностью подростков к самоопределению, в целом ряде исследований (В.С. Мухина, И.С. Кон, Х. Ремшмидт) подчеркивается обостренность (на фоне полового созревания) восприятия подростками эстетического. Два этих обстоятельства, объединенные вместе, могут рассматриваться как весомая предпосылка складывания способности эстетического самоопределения именно в подростковом возрасте.

Важнейшими факторами развития эстетического самоопределения подростка являются организованный акт художественного творчества и сформированный опыт общения с искусством посредством проживания определенных психологических этапов восприятия (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев).

В области педагогической науки самоопределение рассматривается как базовый компонент культуры личности, как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности, как компонент самоорганизации и саморегуляции (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Е.И. Горячева, А.В. Мудрик, С.И. Коптева, Н.Б. Крылова, И.Ю. Шустова).

При решении педагогом культуросообразно поставленных педагогических задач важнейшую часть содержания воспитания культурного самоопределения составляют процессы осмысления и освоения подростками культурных норм понимания мира (Н.Б. Крылова).

Отечественная воспитательная практика имеет хороший опыт в организации самостоятельной культурной деятельности и самовыражения личности учащегося (И.Е. Берлянд, В.С. Библер, О.С. Газман, Д.А. Иванов, С.Ю. Курганов, А.М. Кушнир, А.А. Остапенко, Е.Н. Степанов, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской). При этом понятие эстетического самоопределения почему-то отсутствует в педагогическом лексиконе, хотя такие понятия, как этическое, гражданское, профессиональное самоопределение играют в современной педагогике весьма заметную роль.

1.2. Анализ подходов к эстетическому воспитанию школьников

Эстетическое воспитание личности представляет собой процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, является одним из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства [208; 424].

В России теория и практика эстетического воспитания в своем развитии опираются на концепции А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, П.А. Флоренского, определяющие процесс эстетического воспитания на основе принципа бинарности духовного и материального, прекрасного и выразительного в эмоционально-чувственном освоении, оценке личностью эстетических свойств реальности и искусства.

В.А. Разумный считает, что суть эстетического воспитания состоит в активном, целенаправленном формировании и совершенствовании системы эстетических потребностей личности, той сферы ее духовной жизни, которую обобщенно принято называть эстетической культурой [209; 3].

Эстетическое воспитание — целенаправленная система действенного формирования и развития эмоционально-чувственного и ценностного сознания человека, способного с позиций общественного идеала воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое в жизни, природе и искусстве, способного жить и преобразовывать мир по законам красоты под влиянием искусства и явлений реальности (Педагогический энциклопедический словарь) [140, 327].

Труд человека, его поступки, отношения с другими людьми, а также переживания, стремления и идеалы носят различный с эстетической точки зрения характер. Поэтому эстетическое воспитание выполняет свои задачи в тесном взаимодействии со всеми другими видами воспитания: художественным, нравственным, трудовым, правовым, экологическим, физическим и др.

Эстетическое воспитание начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических впечатлений и знаний, без которых не могут возникнуть склонность и интерес к эстетически значимым предметам и явлениям, их звуковым, колористическим качествам. На основе полученных впечатлений и знаний эстетическое воспитание формирует

разносторонние способности эмоционально-чувственной жизни и ценностного отношения к миру.

В процессе эстетического воспитания формируются индивидуальные эстетические творческие способности. Сформированная эстетическая культура личности снимает противоречия между чувствами и разумом, эмоциями и интеллектом, материальным и духовным, объективным и субъективным. В процессе всестороннего эстетического развития личности достигается гармония между личным и общественным, коллективным и индивидуальным [171; 4].

В отечественной педагогике четко разделяется понятие «эстетическое воспитание» и «художественное воспитание». Эстетическое воспитание рассматривается как более широкое понятие по отношению к художественному воспитанию, которое входит в него составной частью. «Художественное воспитание — это целенаправленный педагогический процесс формирования у детей способности воспринимать, чувствовать, оценивать искусство, наслаждаться им, а также развивать в них художественно-творческие способности в процессе их собственной творческой деятельности» [208; 313].

Теория эстетического воспитания включает разработку процессов содержания, форм, средств и методов эстетического воспитания. Задачами эстетического воспитания являются: научить ребенка воспринимать красоту окружающего мира в его разном проявлении; сформировать эстетические чувства и потребности в преобразовании мира по законам красоты; способствовать развитию самостоятельных форм художественной деятельности ребенка в организованном и неорганизованном общении.

Основные средства эстетического воспитания определяются в соответствии с задачами и его содержанием. Выделяются следующие средства: окружающая действительность, природа, искусство, эстетика поведения, эстетика вкуса, эстетика быта. Подсистему эстетического воспитания представляет процесс развития художественной культуры личности.

Интерес к вопросам эстетического воспитания подростков прослеживается на протяжении всей истории мировой и отечественной педагогики. В России с конца XIX века он был связан с изучением природы детей и законов их развития и воспитания (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский). Рассматривалось воспитательное воздействие природы чувства (В.И.

Водовозов), развитие восприятия (Н.Ф. Бунаков), влияние рисования и музыки (Н.П. Огарев, В.И. Вахтеров). Принцип всеобщности и системности эстетического воспитания с помощью введения в школьную программу изучения основ всех искусств пришел на смену свободного направления в художественном воспитании (П.П. Блонский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий).

В конце 30-х годов XX века произошла ломка художественно-просветительской работы, и в школе появились предметы гуманитарного цикла: рисование, музыка, литература. Утвердилась монохудожественная система образования. Эти изменения дали жизнь второму направлению, которое носило чисто профессиональный характер, где учащиеся осваивали практико-технический путь познания искусства (Н.Н. Волков, Е.И. Игнатъев, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев). Одновременно в теории эстетического воспитания поднимались вопросы взаимодействия искусств в учебном процессе (В. Ванслов, Г.И. Щукина).

В 70-90 годы появилось направление эстетического воспитания, целью которого стало приобщение учащихся к мировой культуре с использованием практических навыков для более полного понимания сущности искусства (М.А. Верб, Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган, Б.М. Неменский). В конце 70-х годов исследователи (Н.А. Ветлугина, Б.Т. Лихачев, Б.М. Теплов, Г.И. Шевченко) указывали на то, что полноценность эстетического восприятия зависит от богатства и разнообразия того «инструментария», с помощью которого учащиеся осваивают разнообразные эстетические ценности окружающего мира.

В отечественной педагогике сложились разнообразные формы и методы эстетического воспитания. С целью усовершенствования педагогического процесса развития личности в 80-е годы ученые (У.Ю. Фохт-Бабушкин, Б.П. Юсов) предложили полихудожественный комплексный путь освоения искусства, опирающийся на идеи Л.С. Выготского и Б.М. Неменского о влиянии искусства на формирование эмоционально-ценностной направленности школьников [145; 7].

Система эстетического воспитания охватывает весь период обучения в школе, который в силу возрастных изменений учащихся отличается неоднородностью. В основной средней школе подростки овладевают языком различных видов искусства, что дает им возможность самостоятельного постижения произведений искусства, а также создает предпосылки для собственной эстетической деятельности.

Для каждого этапа эстетического воспитания некоторые его стороны выступают как доминирующие, ведущие, другие же — как дополнительные и сопутствующие, причем важную роль здесь играют возрастные особенности.

Исследователи в области психологи (Р. Арнхейм, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашаев, Р.Х. Раппопорт) утверждают, что наиболее остро процессы формирования сознания, эмоционально-ценностного отношения к событиям жизни протекают в период подросткового возраста. Поэтому процесс воспитания подростков искусством нуждается в особой организации освоения содержания художественной культуры [145; 26-34].

В содержательном процессе эстетического воспитания подростков происходит трехканальное воздействие на развивающуюся личность человека (сознание, эмоции, поступок). Сочетание эмпатийного и когнитивного восприятия произведения искусства подростком позволяет глубоко прочувствовать и осознать его ценность для духовного мира человека и общества. Изучение искусства открывает возможности для становления таких гуманистических ориентаций в подростковом возрасте, как: познание результатов творческой деятельности; умение ценить прекрасное; осознание ценности индивидуальности человека.

Ключевой проблемой эстетического воспитания подростков является развитие художественного интереса (П.С. Писарский, В.С. Собкин). В отличие от младших школьников художественные интересы учащихся 13-15 лет более уязвимы и подвержены часто необоснованным категоричным пересмотрам. Именно в подростковом возрасте сочетаются отношения биологических потребностей организма и стремление к высшим культурным достижениям, приобретающим для подростка решающую значимость [141; 7].

Исследование интересов и предпочтений школьников 90-х годов, проведенных Е.В. Квятковским, Л.П. Печко, Ю.У. Фохт-Бабушкиным, позволяют констатировать известный кризис в художественных увлечениях подростков и вскрыть ряд противоречий этого периода.

Анализ данной проблемы, проведенный Л.В. Богомоловой и Т.П. Голубевой, показывает, что это происходит из-за реакции подростков на внешние эффекты, которые способны привести к выхолащиванию внутреннего содержания произведений искусства и превращению художественных занятий в скучный учебный предмет. С другой стороны, под-

ростков привлекают захватывающие коллизии содержания, личные переживания героев. В этой связи перед педагогом встает проблема неординарности целей, содержания и способов эстетического воспитания подростков [145; 3-36].

Например, А.Н. Малюков предлагает модель структуры занятия по художественной культуре с подростками [110; 97-109]:

- эмоциональная установка;
- встреча с художественным произведением, основанная на методике «погружения» в образное содержание произведения;
- совместное обсуждение и формирование ценностного отношения подростка к данному художественному явлению;
- художественная деятельность подростков в различных формах.

Изложенная модель занятия приводит к появлению в арсенале учителя гибких педагогических способов эстетического воспитания, которые позволяют не только подобрать интересный для подростков материал, но и придать общению с искусством на данный момент актуальный характер.

Актуальность бытия человека в культуре приводит к использованию различных подходов к эстетическому воспитанию. Подход к воспитанию мы представляем как точку зрения на проблемы воспитания, а также как совокупность способов включения человека в жизнедеятельность и воздействия на развитие его личности.

Современная исследовательская литература дает описание различных педагогических подходов к эстетическому воспитанию подростков: дисциплинарного, дифференцированного (по возрасту, по формам работы), комплексного, интегративного, системного, личностно-ориентированного, диалогового.

Современные исследования (М.В. Каменева, Е.В. Ладыгин, Е.В. Ременева) показывают, что сильным фактором эстетического воспитания является интегрированное взаимодействие художественных дисциплин в учебно-воспитательном процессе [74, 96, 151].

Например, одним из способов эстетического воспитания подростков в рамках интегративного подхода является нетрадиционная методика построения курса «Основы дизайна» в форме ролевой игры, где учащиеся пребывают в динамически развивающейся проблемной ситуации (Е.В. Ладыгин). Интегративный подход к подбору содержания образования посредством поликультурного воздействия искусства на личность

подростка или путь к подбору авторских методик построения учебно-воспитательного процесса открывает новые возможности для становления гуманистической ориентации школьников [96; 8-13].

Анализ основных педагогических подходов к эстетическому воспитанию школьников в практике средней школы в 70-90-х годах XX в. показал значительное преобладание в школьной практике системного подхода. Ведущее начало в создании теории и практики системного подхода заложили Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий [209; 6-8].

Под системным подходом к эстетическому воспитанию школьников понимается установление глубинных, диалектических взаимосвязей между внешними воздействиями и внутренними процессами, между характером художественной деятельности и способностями людей (Н.А. Ветлугина, Б.П. Юсов) [209; 31].

В ходе анализа эстетического воспитания было выявлено, что основными направлениями педагогической деятельности в условиях системного подхода нами являются:

- координационная работа над программным содержанием предметных комиссий (литература, история, музыка, изо и др.);
- обеспечение высокой культуры педагогического труда на всех уроках;
- факультативы по разным видам искусств, филиалы школ искусств;
- кружковые и клубные формы работы во внеурочное время (библиотека, лектории, выставки, конкурсы, фестивали, смотры);
- массовые мероприятия: школьные (вечера, предметные олимпиады) и внешкольные (посещение выставок, музеев, театров, выезды);
- детская художественная самодеятельность в учреждениях дополнительного образования;
- различные встречи с деятелями искусств;
- группа сопряженных мероприятий — интернациональные клубы, исторические музеи, краеведческие, спортивные вечера.

Способом эстетического воспитания подростков в условиях системного подхода можно признать объединение различных видов искусств на основе педагогической классификации видов художественной деятельности школьников. Таких вариантов объединений различных видов искусств в исследованиях представлено несколько. Так, например, Б.П. Юсов предлагает объединение видов искусств по трем группам [209; 9-26]:

– искусства, которые требуют непосредственного участия исполнителя и не имеют фиксированной формы (танец, пение, художественное слово);

– искусства, в которых участие автора опосредовано продуктом творчества (художественное изображение, текст);

– искусства, которые составляют фон жизни человека, среду его обитания — архитектура, прикладное искусство, средства массовой информации.

В исследованиях выявлен еще один тип взаимодействия искусств, который осуществляет межпредметные связи, основанный на художественной деятельности детей (Н.Д. Григорьев, Г.П. Шевченко). В соответствии с этой типологией предлагается следующая периодизация художественной деятельности: 5-6 классы — занятия музыкой и литературой, 7-10 классы — музыка, литература, театр [145; 10].

В процессе эстетического воспитания подростков возможно объединение различных видов искусства в комплекс на основе морфологических взаимосвязей (Б.И. Ивасив). Такой подход тоже имеет односторонний характер, так как познавательная и ценностно-ориентированная деятельность превалирует над творчески-преобразующей художественной деятельностью [145; 11].

Современный исследователь эстетического воспитания Т.Г. Пеня утверждает, что одно из условий эстетического развития — это поэтапное включение ребенка в художественную деятельность по освоению комплекса художественных текстов изобразительного искусства, музыки и литературы. В обосновании своей методики автор опирается на иллюстративный принцип, а также принцип перевода произведения из одного художественного ряда в другой [209; 97-99].

В рамках системного подхода исследователи М.А. Майсурян и С.А. Мерникова выявили так называемый синергетический эффект развития взаимосвязанных художественных навыков, способностей и чувств в игровой деятельности. В игре создаются благоприятные условия для объединения разных форм художественного освоения действительности: пения, танца, речи, пантомимы, музыки [119; 100-152].

В процессе анализа эстетического воспитания школьников нами выделена практика, которая опирается на систему последовательно усложняющегося и расширяющегося системного приобщения подростков к 6-ти базовым видам искусств (изобразительное искусство, хорео-

графия, театр, художественная литература, кино, музыка) в процессе группового взаимодействия (Л.Ю. Гончарук). При освоении содержания произведений данных видов искусств ведущей деятельностью учащихся становится сюжетно-ролевая игра [50; 100-109].

Систематическое эстетическое воспитание подростков в образовательном процессе включает в себя как традиционные, так и новаторские формы в учебно-воспитательной деятельности. Активно используются факультативные курсы «Основы эстетики и искусствознания», «Основы театральной культуры», «Мировая художественная культура» (В.В. Алев, Н.И. Киященко, М.Ю. Новицкая, Л.М. Предтеченская, Н.М. Сокольникова, Ю.А. Солодовников, Е.Н. Шапинская, И.А. Химик и др.).

В педагогической теории и практике сегодня многими исследователями (В.А. Караковский, Л.И. Маленкова, М.И. Рожков, Н.Е. Щуркова и др.) описаны способы эстетического воспитания во внеклассной работе. Под внеклассной работой понимается часть учебно-воспитательного процесса в школе, а также целенаправленная, организуемая деятельность воспитанников и воспитателей, проводимая во внеурочное время, сориентированная на развитие социальных отношений [77, 108, 152, 205].

Выступая с позиции системного подхода, А.В. Енин выделяет следующие особенности внеклассной работы по эстетическому воспитанию подростков, позволяющие эффективно использовать ее в воспитании творческой активности личности [63; 13-15]:

- усиленное участие всех учащихся на уровне индивидуальной, групповой или коллективной формы организации внеклассной работы;
- ориентация на актуальные потребности учащегося коллектива;
- максимальный учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;
- стимулирование инициативы сотрудничества воспитателей и воспитанников, отношений ответственности;
- наличие возможностей развития всей системы внеклассной работы.

В педагогических исследованиях эстетического воспитания выделяются три группы взаимосвязанных педагогических условий, необходимых для обеспечения эффективности воспитания творческой активности подростков во внеклассной работе:

- общие условия — организация воспитательного коллектива, целеобразная связь учебной и внеклассной работы;

– специфические условия — создание атмосферы доброжелательности, реализация системы самоуправления учащихся, переживание удовлетворения от результатов работы;

– частные условия — широкое вовлечение подростков в выбор целей и содержания внеклассной работы; организация разнообразной художественной деятельности учащихся на базе школьных музеев, клубов, детских организаций с учетом специфики региона, народных обычаев, традиционных школьных праздников.

В исследованиях по теории и практике воспитательной работы (Н.Г. Габдрахманов) обращено внимание на особые функции школьных традиций, которые являются средством стабилизации утвердившихся в обществе отношений и воспроизводством этих отношений в жизни новых поколений [55; 4-16].

Исследователи З.П. Морозова, А.В. Кайгородова, И.А. Новикова, О.Ф. Таланцева, Г.С. Тараскина, Ю.Н. Усов и др. считают, что большую роль в эстетическом воспитании подростков играет досуговая деятельность как в рамках школы, так и вне ее [133, 145].

Проанализированные нами исследования утверждают, что досуг важен для роста, развития и благополучия подросткового организма. Образовательное значение досуга составляет его целенаправленность. Ведущие содержательные аспекты в досуговой деятельности направлены на формирование навыков художественной деятельности личности, особенно в подростковом возрасте.

Активно используемыми способами досуговой деятельности по эстетическому воспитанию в системном подходе являются: досуговые драматические программы для подростков; свободное музицирование; занятия танцами; участие в массовых праздниках [133; 32-74].

Исследователи О.А. Блинова и Н.И. Наумова дают подробное описание досуговых драматических программ [103]. Например, в работе с подростками педагогами используются такие формы как: рассказывание, пантомима, кукольное представление, теневая пьеса с куклами, театр «коробочек» или других предметов, которые одушевляются, театр *creative drama* (театр для участника, а не театр для зрителя), целью которой является процесс развития творческого мышления, личностная самореализация; возможность испытать на себе реакцию публики.

Рядом исследователей (Г.В. Арзямова, А.А. Жарикова, С.В. Лапина, Т.М. Смолина, Е.И. Широкая) в разряд первостепенных для развития личности подростка выдвигаются вопросы музыкального досуга. Основ-

ными способами эстетического воспитания были и остаются — исполнение и слушание музыки, бытовое музицирование, хор, вокальный или инструментальный ансамбль. Способы музыкального досуга старших подростков в форме обучения игры на музыкальных инструментах или пению выполняют воспитывающую, психогигиеническую и коммуникативную функции [145].

Досуговая деятельность по интересу рассматривается как важное средство формирования эстетической культуры подростка. Очень важный для педагогической практики вопрос об интересе подростка к праздничному событию, которое по своему содержанию и направленности всегда социально, обусловлено конкретно-историческими факторами, реальным жизненным опытом (Г.П. Черный).

Массовый праздник детей и подростков — это способ организации эстетической деятельности, наполненной трудом и игрой, художественным творчеством и товариществом, мечтой и радостью [199; 214]. В педагогических исследованиях (Г.П. Черный, С.А. Шмаков) сформулирован ряд методических требований, помогающих донести до сознания подростков значимость события, которому посвящен праздник:

- включить детей в разнообразную художественную деятельность;
- поставить для коллектива подростков перспективную цель, привлекать ребят к планированию;
- в результате общения подростков в ходе подготовки к празднику укреплять и развивать творческий коллектив.

Участие подростка в определенном виде досуговой деятельности (литературной, фото- и кинематографической, музыкальной, театральной, художественно-изобразительной, хореографической) обуславливается не только его способностями и склонностями, но и влиянием ближайшего окружения, средствами массовой коммуникации и фактором моды. Углубление процессов освоения подростками ценностей общества посредством эстетического воспитания требует наличия в структуре досуга многообразия кружков и студий художественного творчества.

В результате разработки и реализации системного подхода к эстетическому воспитанию выявлены показатели личностного развития подростка в эстетической сфере [209]:

- эстетическое развитие (эстетическое восприятие, эмоциональность, самостоятельность суждений, эстетический вкус);

- стремление к обогащению знаний об эстетике действительности и искусства;
- положительное отношение к художественной деятельности;
- самостоятельное отношение и адекватность переживаемых результатов в процессе художественной деятельности;
- бережное отношение к природе и памятникам искусства.

В целом, в рамках системного подхода вышеназванные способы эстетического воспитания, основанные на интересах и потребностях подростков в художественной деятельности, дают возможность развивать участие личности в коллективной творческой деятельности, сформировать ценностное отношение к явлениям жизни, реализовать стремление к самовыражению в учебном процессе, во внеклассной и досуговой деятельности.

Идеи сохранения индивидуальности и самооценности ребенка в процессе свободного воспитания легли в основу личностно-ориентированного подхода к эстетическому воспитанию.

С.И. Коптева выделяет в качестве способа эстетического воспитания подростков развитие самопознания личности посредством художественной перцепции. В занятиях данный способ восполняет дефицит жизненного опыта подростка, ослабляет защитные механизмы при сравнении себя со значимыми Другими, что является актуальным для подросткового периода спутанности ролей и кризиса идентификации [85; 11-17].

При анализе инновационной деятельности общеобразовательных школ по личностно-ориентированному эстетическому воспитанию подростков нами были выявлены следующие тенденции в обновлении учебного процесса:

- в учебный план вводятся 2-3 курса эстетического направления;
- создаются специализированные классы с углубленным изучением предметов эстетического цикла.

В настоящее время в рамках личностно-ориентированной педагогики существует модель общеобразовательной культурологической школы. В такой школе формирование эмоционально-ценностной сферы подростков рассматривается как основной способ эстетического воспитания. В школе работает комплекс дополнительного образования. В устройстве школы исследователь И.Э. Кашекова выделяет принципы диалогичности, эмоционального насыщения и свободы выбора [79; 10-15].

В изучении отдельных видов искусств сегодня активно находит

применение идея диалога. Богатый опыт в диалоговом подходе изучения культуры имеет творческая группа В.С. Библера, которая предлагает понимать под «учебным диалогом обучение, при котором учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем, парадоксов, в результате обсуждения которых ребенок вступает в общение с чужими культурологическими смыслами в своем сознании» [94; 10].

При изучении исследовательских работ в области педагогической теории и практики нами выделены необходимые программные принципы диалогового подхода к эстетическому воспитанию [12; 27-35]:

- преодоление монологизма изучения художественной культуры;
- понимание другой культуры при использовании целостного подхода;
- освоение художественной культуры строится не как последовательный переход от одной культуры к другой, а как постоянные культурологические параллели.

По мнению последователей диалогового подхода (Ю.А. Генкина, В.В. Немирова, О.В. Сямина), в процессе эстетического воспитания необходимо учитывать, что внутреннему миру художественного произведения принадлежит субъективная организация. Процесс познания художественного текста — это событие взаимодействия, стоящее между автором и читателем [132, 181].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что изучение особенностей субъектной организации художественного произведения в режиме диалога рассматривается как необходимое условие формирования события жизни подростка, и представляет собой один из способов эстетического воспитания.

Реализуя цели и задачи исследования, мы сопоставили проанализированные подходы с феноменом эстетического самоопределения. Сопоставление показало, что их научный аппарат не позволяет в полной мере описать и интерпретировать этот феномен, и в первую очередь — его дискретность.

Любое самоопределение, в том числе — эстетическое, разворачивается не как нечто непрерывное, а дискретно, от ситуации к ситуации, по принципу «step by step» (П. Бергер, А. Шюц, Т. Лукман), т.е. шаг за шагом. Каждый акт самоопределения требует от человека возобновления усилия по его свершению, здесь нельзя опереться на предыдущие заслуги и достижения (М.К. Мамардашвили). И потому каждый акт самоопределения — событие.

В истории и современной практике педагогики мы находим немало примеров того, что в основе всей воспитательной деятельности коллектива школы лежит эстетическая совместная деятельность, направленная на развитие личности, как учеников, так и учителей. Нередко она представлена в школьной жизни в виде традиционных праздников, школьных спектаклей, коллективных творческих дел. Результатом становится формирование какого-либо общешкольного события, значимого в разной степени как для воспитательной системы школы в целом, так и для каждого ее участника в отдельности.

Так в гимназии К. Мая (Санкт-Петербург, 1856-1917) большое значение в эстетическом воспитании личности имел такой способ как организация школьного праздника. Приготовления к празднику способствовали сближению воспитанников, развитию их творческих способностей, углубленному изучению искусств, реализации их интересов и формированию «духа» школы.

Традиции проведения общешкольных праздников также активно поддерживались в Тинишевском коммерческом училище. На эти праздники приглашались родители учащихся. Широко практиковались в Тинишевском училище поклассные формы внеурочной работы: вечера с обсуждением проблемных тем, музыкальные и литературные салоны, издавались самодеятельные тематические журналы. Такая деятельность способствовала развитию в училище отношений сотрудничества и атмосферы доверия.

Английский педагог А. Нейл, создатель школы Саммерхилл как системы свободного воспитания (1921 г., Лейстон), был горячим сторонником широкого использования различных способов эстетического воспитания: школьный театр, в котором ставились сочиненные детьми спектакли; коллективное чтение классических пьес Ибсена, Чехова, Голсуорси; мастерские искусств. Свобода выбора форм эстетической деятельности давала возможность раскрыться, ощутить свою силу, самоутвердиться, была основой для достижения счастья каждой личности.

Большое внимание формированию нравственного идеала у учащихся в процессе эстетической деятельности уделялось в свободной школе — общине в Виккерсдорфе (1905-1933), основанной Г. Винекеном. Занятия искусством пронизывали учебный процесс и внеурочное время. Способы эстетического воспитания были самыми разнообразными: школьный театр, драматизация (художественное чтение классиче-

ской литературы), хор, оркестр. В процессе постановки пьесы все включались в творческие товарищества. В результате такого сотрудничества рождались яркие зрелища.

Создавая свободные школы в начале XX в., Р. Штейнер, опираясь на законы антропософии, предложил в качестве способа эстетического воспитания проживание подростками эпохами своей «истории искусства» (в течение 4-6 недель в качестве главного предмета преподавания). Вальдорфские педагоги считают, что в подростковом возрасте искусство может приобрести новое значение в жизни человека. Многие ученики занимаются искусством в свободное время. Этот способ преподавания облегчает подростку возможность получить удовлетворение собственных потребностей и обрести жизненную уверенность.

Прикосновение к вечным вопросам ценности добра, любви, творчества, свободное самовыражение личности в коллективном социально значимом деле — эти черты стали характерны для уникальной методики воспитательной работы, появившейся в конце 50-х годов в отечественной педагогике (И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро). Коллективное творческое дело является одной из эффективных форм эстетического воспитания в современной школе.

Московская школа № 825 в проведении «ключевых коллективных дел» (термин В.А. Караковского) предлагает использовать «крупноблочный» подход к построению воспитывающей коллективной творческой деятельности. Такой подход позволяет выходить из повседневности, превращает факты школьного быта в события, остающиеся в памяти надолго. Подготовленные сознательно и осуществленные большинством яркие события школьной жизни содержат в себе ценности и нравственные ориентиры, помогают перевести ценности воспитательной системы в личностные ценности каждого из его участников.

Диалог культур, «погружение в искусство» стало основой воспитательной системы московской гимназии на Юго-Западе (директор Ю.В. Завельский). В гимназии родился совершенный новый подход в реализации коллективной творческой деятельности — играть целую эпоху всей школой. Такой способ в воспитании эстетической культуры личности позволяет найти место для каждого, превратив совместную художественную деятельность в настоящий праздник.

Среди наиболее эффективных технологий, организующих современную жизнь школы, можно выделить опыт Санкт-Петербургской шко-

лы № 56, в основе педагогической деятельности которой лежит авторская программа «Педагогика Успеха». Важно отметить, что годовым круг школьных праздников и традиций является неотъемлемой составной частью концепции и программы развития, элементом системы управления, средством духовного единения, прочной основой для самовыражения и самоопределения личности.

Историческая и современная практика воспитательных систем школы, как мы видим, богата на разнообразные и яркие способы эстетического воспитания личности. Специально организованное коллективное дело, в ходе которого рождаются традиции, общешкольные праздники, выступления (музыкальные, хореографические, театральные и прочие) выводят всех участников на свободный выбор мнений, суждений, оценок.

Анализируя педагогический опыт эстетического воспитания различных школьных воспитательных систем, нами было выявлено, что интересное коллективное дело обладает колоссальной силой влияния на личность, так как:

- создает сильнейшее поле эмоционального заражения;
- обращает внимание участников на социальное значение происходящего, высвечивая социально-культурную ценность произведений художественной культуры;
- подкрепляется высокой удовлетворенностью чувства товарищества, общением, осознанием себя среди других;
- формирует индивидуальные умения взаимодействовать с другим человеком, другим смыслом.

Таким образом, целесообразно организованная педагогическая деятельность обретает для личности ценностный характер, воздействует на его развитие благотворно. Такого рода целе- и ценностно-ориентированные встречи взрослого и ребенка, длящиеся в объективной реальности и в сознании личности, в современной педагогической теории обрели статус педагогического события — базового понятия и феномена событийного подхода к воспитанию.

Однако сопоставление целого ряда подходов к эстетическому воспитанию школьников (дисциплинарного, дифференцированного (по возрасту, по формам работы), комплексного, интегративного, системного, личностно-ориентированного, диалогового) с феноменом эстетического самоопределения показало, что их научный аппарат не позволяет в пол-

ной мере описать и интерпретировать этот феномен, и в первую очередь — его дискретность. Любое самоопределение, в том числе — эстетическое, разворачивается не как нечто непрерывное, а дискретно, от ситуации к ситуации, по принципу «step by step» (П. Бергер, А. Шюц, Т. Лукман), т.е. шаг за шагом. Каждый акт самоопределения требует от человека возобновления усилия по его свершению, здесь нельзя опереться на предыдущие заслуги и достижения (М.К. Мамардашвили). И потому каждый акт самоопределения — событие.

Событийный характер эстетического самоопределения дает основание для предположения, что педагогической платформой воспитания у подростков способности эстетического самоопределения может выступить событийный подход к воспитанию.

1.3. Педагогический потенциал событийного подхода к воспитанию

В настоящем исследовании мы опираемся на понимание воспитания как целенаправленного управления процессом формирования и развития личности (В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Одним из ключевых понятий процесса воспитания является «культура» [55].

Сущностной характеристикой воспитания как культурного процесса, указывает Л.И. Маленкова, является формирование отношения к событиям окружающего мира. На этом строится развитие индивидуальности школьника. В воспитательном процессе по освоению культурных ценностей формируется его отношение к самому себе [108; 25].

Любая форма воспитательной деятельности имеет цель — развитие отношения к чему-либо. Это отношение выражено в предметном результате для воспитанника и в воспитательном для педагога. А.С. Макаренко подчеркивал, что педагогические приемы организации и воздействия воспитательных форм, становятся своеобразным «инструментом прикосновения к личности», с помощью которого включаются механизмы самореализации личности [106; 197-324].

Включение человека в жизнедеятельность современная культурология рассматривает как двусторонний процесс: повседневный и событийный. В современном словаре по культурологии повседневность характеризуется активной профессионально-трудовой деятельностью, отношением человека к жизни, к другим людям, к социуму, к эталонам культуры, стремлением индивида к интеркоммуникации на различных уровнях существования [174; 537-538].

Событийность, по мнению Л.И. Новиковой, отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека [66; 43].

Понятие событийности все более утверждается в категориальном аппарате современной педагогики и психологии. В работе «Образовательное пространство как пространство развития» И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин представили образовательный проект, в котором исторический кризис детства должен явиться этапом воссоздания событийности детско-взрослой жизни, т.е. этапом построения новых форм посредничества в отношениях между взрослыми и детьми. «Задача посредничества — это оформление события взросления» [192; 24-32].

Этот переход к новой, высшей ступени развития ребенка осуществляется под влиянием деятельности. Основываясь на психологической сущности понятия деятельность по А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконин выделил несколько видов деятельности: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личное общение, профессионально-педагогическая деятельность. Каждый вид деятельности обладает способом организации действий человека. Способ организации деятельности должен всегда являть содержание, порождать событийность бытия, событийность движения в мире. При этом порождать событийность означает организовывать, превращать поведение в «произведение» [192; 25].

Школа со всей своей атрибутикой (класс, учитель, урок и пр.) — это объективированная граница между собственным и иным миром. И.Д. Фруммин и Б.Д. Эльконин считают, что выраженность границы и перехода является условием возникновения ритуалов и обрядов — форм, в которых строится осознанное и произвольное действие. Поэтому форма организации образовательного пространства требует определенной представленности, например, пространственно — эстетической [192; 31].

Как видим, психологи и педагоги оказались едины в своих представлениях о содержании школьной жизни: она должно предоставлять школьнику духовное возвышение. Особо должно существовать специально организованное групповое (коллективное) дело, «воспитательное мероприятие», в ходе которого происходят диалоги, выводящие школьников на свободный выбор взглядов, мнений, суждений, оценок, идеалов.

«Воспитательное мероприятие», считает Н.Е. Щуркова, потеряет свою формалистическую окраску и приобретет статус события, если будет планироваться, организовываться и проводиться как психолого-педагогическое явление в контексте всей воспитательной системы школы. Если в ходе духовной деятельности результатом будет являться индивидуальная или коллективная мысль, чувство сопричастности и сопереживания, то такое «воспитательное мероприятие» станет событием жизни личности, коллектива [205; 10-17].

Совокупность событий, попадающих в поле восприятия школьника, служащих предметом оценки и основанием для жизненных выводов,

Н.Е. Щуркова называет событийным окружением или событийной средой. «Событийная среда — феномен подвластный педагогическому влиянию. Педагогическое господство над событийным окружением ребенка заключается в том, что делается педагогическая интерпретация происходящего и, благодаря ей, ребенок видит картину ценностных отношений» [205; 20].

Н.Е. Щуркова подчеркивает, что главным условием событийного окружения является приобщенность школьника к происходящему. Педагоги не могут ограничиваться узким школьным миром. Учитель организует обмен впечатлениями о происходящих событиях вне школьной жизни, делится своими переживаниями, организует коллективное размышление о реальных ценностных отношениях. В событиях заостряется внимание школьника на его собственном «Я»: «Как я отношусь к происшедшему? Как я бы поступил? Какой бы я сделал выбор?»

Событийное окружение становится естественным решающим фактором воспитания личности в контексте общечеловеческой культуры. Профессиональное обеспечение событийного окружения происходит за счет благоприятного для развития личности психологического климата школы, характерными чертами которого являются: доброжелательность, защищенность, мажорность, взаимопомощь, уважительность.

Мера плодотворного воспитательного воздействия событийного окружения на формирование личности, считает Н.Е. Щуркова, будет различной. Во-первых, потому что событие оказывает свое влияние не прямо, а через призму наследственных данных, заложенных в генотипе. Во-вторых, мера воздействия объекта на субъект равна мере активности субъекта, вступающего в событие — взаимодействие [205].

Событийность в приобщении личности к ценности бытия придает особый характер применяемых педагогом приемов и способов, совокупность которых влечет за собой формирование определенного подхода к воспитанию.

Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова определяют педагогический подход как определенную позицию по отношению к какой-либо проблеме или явлению, как теоретическое основание рассмотрения или проектированию объекта, а также как совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа [30].

На сегодняшний день мы наблюдаем, разнообразие подходов к воспитанию (возрастной, индивидуальный, личностный, деятельност-

ный, антропологический, акмеологический, системный, средовой и др.), с помощью которых педагог регулирует отношения между детьми, детьми и взрослыми, делает отношения воспитывающими, придает воспитательный смысл каждой жизненной ситуации [30; 37 — 42].

В ряде исследований разработчики событийного подхода к воспитанию противопоставляют его стереотипу мероприятийного воспитания (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова). Событийный подход представлен как точка зрения и способ работы с проблемами воспитания, в основе которых лежит гуманистическая позиция педагога в организации педагогических событий, готовность к эмпатийному пониманию личности ребенка, конгруэнтное самовыражение самого педагога, уважение к самоопределению ребенка.

Событийный подход позволяет сформировать взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанника и повседневности с ее будничными делами. Реализация событийного подхода в жизни образовательного учреждения предполагает организацию эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые оказываются коллективно и индивидуально значимыми и привлекательными. Эти дела становятся своеобразными вехами не только в воспитательном процессе, но и в жизни воспитанников. Центральным понятием событийного подхода к воспитанию является педагогическое событие [30; 41 — 42].

В ходе анализа педагогической литературы нами было выявлено определение педагогического события как развивающей, целе — и ценностно ориентированной встречи взрослого и ребенка, длящейся в объективной реальности или в сознании субъекта [Д.В. Григорьев, 52; 80].

Педагогическое событие создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является ее духовное возвышение над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры.

Основание определения педагогического потенциала события подкрепляется пониманием эффекта воздействия события на развитие личности с точки зрения философии и психологии. Проведенный в ходе данного исследования анализ философской и психологической литературы показал, что событие рассматривается различными авторами и является составляющим понятием разнообразных концепций.

В процессе исследования подходов, применяемых в современной теории воспитания, нами был выделен опыт изучения проблем позитивной социализации подростков в современной России через приобщение к культурным ценностям. Автор работы «Педагог и подросток: трудности и радости совместного бытия» Е.Б. Штейнберг обращает внимание на эффективность использования в воспитательном процессе событийного подхода. Реализация событийного подхода в воспитании предполагает наличие в воспитательной системе ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся, лично и общественно значимых дел. Такими событиями становятся: проведения массовых праздников, сохранение и создание различных ритуалов, организация особенно значимых творческих коллективных дел [138; 91].

В работе «Создание воспитательного пространства: событийный подход» Д.В. Григорьев обращает внимание на то, что в последнее время произошел очевидный поворот педагогической науки и практики к вопросам воспитания, но в реальной действительности многие педагоги в своем сознании и деятельности остались на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных воздействующих отношений с воспитанниками. Решительным шагом на пути качественного преобразования воспитательного процесса, по мнению исследователя, может стать переход педагога к деятельности в режиме педагогических событий [52; 77-88].

Исследователь иллюстрирует сущность перехода в деятельности педагога от мероприятия к педагогическому событию на примере одного из распространенных способов эстетического воспитания школьников — организации классным руководителем совместного похода класса в театр.

Обычно это действие происходит по следующей схеме:

- распространитель театральных билетов приходит в школу;
- классный руководитель по своему усмотрению выбирает спектакль и сообщает об этом учащимся;
- школьники в добровольно-принудительном порядке сдают педагогу или ответственному однокласснику деньги на билеты;
- класс идет на спектакль (чаще всего такой поход всего лишь возможность для ребят «потусоваться» вне стен дома и школы; только случайно он может стать для кого-то лично значимым культурным событием);

– обсуждение спектакля, если и происходит, то носит спонтанный характер.

Превращая поход класса в театр из формальной акции в событие эстетического воспитания, педагогу предстоит создать ситуацию совместного бытия школьников в контексте культуры.

Сделать это классный руководитель может, например, таким образом:

– вместе с учащимися встретиться с распространителем театральных билетов, обсудить заинтересовавшие их спектакли и выбрать наиболее привлекательный (при этом возникает ситуация личностного самоопределения школьников, формируется потребность и мотивация к просмотру спектакля);

– организовать составление школьниками приветственного обращения к театру, где ребята обещают соответствовать «букве и духу» театра, просят актеров о встрече после спектакля и т.п. (принятие подобного обращения ориентирует школьников на добровольное и ответственное соблюдение норм и правил поведения);

– договориться с работниками театра о том, что кто-то из них встретит ребят перед началом спектакля, введет их в пространство театра, познакомит с театральной субкультурой (планируемый результат — более глубокое и осмысленное восприятие школьниками культурного события);

– организовать после окончания спектакля встречу школьников с актерами, режиссером, художником спектакля, где ребята смогут задать волнующие их вопросы, поделиться своими впечатлениями (диалог с другими участниками культурного события, особенно с его творцами — важнейшее условие позитивного самоопределения в культуре);

– организовать итоговую коллективную рефлекссию события в классе (это продолжение театрального диалога, которое происходит уже в «домашней» среде, а потому должно углубить отношение школьников к культурному событию);

– предложить желающим школьникам выполнить творческие работы и передать их в дар театру (это переход от потребления чужого культурного текста к производству собственного, закладывание основ для дальнейшего сотрудничества с театром).

Сравнив характеристики мероприятия и педагогического события, мы выявили существенные отличия данных явлений. Представим процесс организации и реализации деятельности в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

	Мероприятие	Педагогическое событие
Инициатор	Взрослый	Взрослый и дети
Отношения в деятельности	Формальные	Диалоговые
Итоги	Разрозненный обмен мнениями	Совместное обсуждение, личностная рефлексия

В предложенном варианте по организации педагогического события задействуются процедуры диалогического общения детей друг с другом, педагогом и деятелями искусства, запускаются механизмы совместного целе- и смыслополагания и рефлексии школьниками результатов события, создается возможность встречи с новой для детей позицией «людей театра», взгляда на театр как художественное явление изнутри.

Превращая поход класса в театр в педагогическое событие, педагог решает следующие основные воспитательные задачи:

- создание ситуации эмоционального «заражения» прекрасным, духовного возвышения;
- предоставление условий для приобщения к явлениям культуры большинству школьников (вместе выбираем, занимаемся различными видами деятельности, совместно сопереживаем);
- формирование отношения к другим людям, к результатам и продуктам их культурной деятельности.

Переход педагога к осуществлению воспитательной деятельности в режиме педагогических событий серьезным образом меняет качество воспитания. Педагогическое событие возможно, если взрослый открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с ребенком, а ребенок свободно самоопределяется в отношениях с взрослым. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции взрослого. По словам Д.В. Григорьева, именно в педагогических событиях ребенок обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого (взрослого).

Важнейший аспект любого события, в том числе педагогического, — это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдет событие — оно всегда вероятно. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь

как случайность, оно предполагает серьезную и напряженную работу и переживание.

Вероятность педагогического события (ничто не гарантирует, войдет ребенок в со-бытие с взрослым или нет) ставит воспитателя перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения ребенка. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые; необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

Проектирование и реализация сети взаимосвязанных педагогических событий влечет за собой переосмысление и изменение на основе принципов системности и вариативности содержания и структуры педагогической деятельности [52; 84].

«Событийный подход к воспитанию позволяет педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегии и практику в соответствии с идеей создания динамической сети взаимосвязанных педагогических событий» [52; 87].

Анализ исторического и современного опыта различных воспитательных систем дает возможность говорить о том, что в условиях воспитательной системы, которая имеет специфическую характеристику рождение педагогического события наиболее закономерно, т.к. в основании большинства концепций лежат ценности, которые утверждаются в сознании воспитанников в процессе совместной и системной деятельности (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) [76].

Некоторые исследователи (М.С. Аромштам, А.И. Лучанкин, С.А. Шмаков) предполагают, что мир школьных событий может стать для личности событием жизни, если воспитательный процесс будет представлен в таких формах бытия как игра и школьный праздник [7, 105, 202].

Представитель педагогики игры, А.И. Лучанкин, предлагает рассматривать воспитательный процесс как открытие новых «возможностей». В игре — событии осуществляется момент формирования и развития детского «Я» — отношение к Другому: другим культурам, смыслам, людям. Биография и история сливаются в играемом, преобразуется

и воображается «третий». Существовая на границах изображения и преобразования, школьник вырабатывает отношение к себе прошлому и будущему. Так человек становится «человеком культуры» [105; 36].

Из множества будничных школьных дел и действий постепенно складывается нечто новое в жизни человека, в жизни коллектива. Рождение этого нового, утверждает М.С. Аромштам, воспринимается как событие. Самым важным из всех событий школьной жизни автор считает праздник. «Праздник — это социальная форма признания события, необходимый элемент жизни, формирующий и отдельного человека, и общество, и наоборот» [7; 65].

Большое внимание воспитательным функциям школьного праздника уделяет в работе «Нетрадиционные праздники в школе» С.А. Шмаков. Автор пишет: «Праздник значим в воспитательном отношении, если он событиен» [202; 25]. Праздник, как объективное событие, основан на ценностных отношениях общения, ценностных переживаниях и ценностях художественного творчества.

Детские праздники как события представляют собой совместную художественную деятельность, которая вбирает в себя разнообразные средства эмоциональной выразительности: обряды, ритуалы, обычаи, карнавальность, театральность, различные жанры художественного творчества.

Сценарий праздника должен быть построен на разноплановом действии — программном и импровизационном. Значимость и событийность праздника С.А. Шмаков определяет достаточно простыми и близкими детям общими признаками [202; 30]:

- абсолютная добровольность участия и согласие во всех принимаемых правилах досуговой деятельности;
- свободный выбор детьми разнообразных сюжетов, ролей, отличных от материализованных результатов учения и общественного труда;
- необходимость каждого ребенка иметь пространство для творческих выходов своей индивидуальности;
- разумная цикличность праздников, пропорциональность урочно-внеклассной деятельности и яркой праздничной событийности, учитывающей календарь и структуру учебного года;
- коммуникативный характер детских праздников;
- отсутствие принуждений и нарушений детских прав и свобод;

– наличие народных традиций, обычаев, ритуалов, символов, атрибутов принципиального характера, отработанных социальным временем развлечений и художественных актов, жанров самодеятельного искусства, как социальных примет гармонии бытия, избавляющих ребят от утилитарного отношения к жизни и выводящих к перспективам обновления своей и окружающей жизни.

С.А. Шмаков утверждает, что школьный праздник как событие является главным смыслом и оправданием духовного существования людей, радостью физического, интеллектуального и творческого напряжения, выходом из состояния повседневности. В современной школе игра и праздник являются активно используемыми формами организации воспитательной работы [202; 30].

В различных исследованиях по теории воспитания доказано, что организация событий эстетической направленности в школьной среде благоприятно влияет на формирование и развитие личности, (Д.В. Григорьев, Л.И. Маленкова, М.И. Рожков, С.А. Шмаков, Н.Е. Щуркова и др.).

В.С. Библер, С.Б.Курганов подчеркивают, что важным моментом в общении с произведением художественной культуры является условие сопереживания, диалога, понимания личности другого, эмоционального напряжения, которое создает ситуацию значимого события.

Событийный подход к воспитанию обеспечивает целее- и ценностно-направленную педагогическую деятельность по организации педагогических событий. В ходе такой деятельности активно используется совокупность приемов и способов совместной деятельности, оказывающей целенаправленное воздействие на личность, вызывающее сопереживание случившемуся факту через приобщение к происходящему в культуре.

Необходимо заметить, что в педагогической практике общеобразовательной школы момент общения подростков с искусством представляет собой зачастую неадекватные реакции школьников в восприятии предлагаемых образцов: резкие замечания и суждения подростков, нежелание вдуматься в предлагаемую художественным произведением проблему (Л.В. Богомолова, Т.П. Голубева, Л.П. Печко).

В подростковом возрасте деятельность, по мнению А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской, имеет свой отличительный признак — это подражательность, неумелость в обращении с художественными средствами и крайняя неуверенность в своих возможностях. Подражатель-

ность творчества создает определенную трудность для подростка, вследствие чего занятия искусством начинают его раздражать, и он стремится освободиться от этих занятий [116; 57].

Однако, потребность подростков в образцах и эталонах содержит не только «возрастную слабость», но и предпосылку дальнейшего развития. Это делает подростка открытым для освоения художественной культуры человечества. Основным психолого-педагогическим условием развития у подростков ценностного отношения к действительности и творческих способностей является приобщение к решению творческих задач. Работа по развитию художественных потребностей подростков в самореализации должна опираться на «опосредованный художественным произведением диалог с автором и на авторский опыт самих детей» [116; 56 — 59]. Представляется, что реализация событийного подхода в русле эстетического воспитания может помочь в создании этого диалогового пространства.

Организация процесса воспитания культуры эстетического самоопределения подростков с позиции событийного подхода предоставляет возможность всем участникам педагогического события стать активными деятелями в воссоздании сущностного смысла явления художественной культуры через эмоциональное совместное сопереживание и сотворчество.

Подводя итоги, можно выделить то, что ведущие исследования в области теории воспитания представляют современный воспитательный процесс как культурологическое явление. В процессе культуроориентированного воспитания создаются условия для формирования эмоционально-ценностного отношения личности к событиям окружающего ее мира (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Л.И. Маленкова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.).

В педагогической литературе понятие событие рассматривается немногими авторами (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова). В педагогическую теорию введен новый термин «событийность» как способ выявления и утверждения ценности бытия, значимости его для человека (Л.И. Новикова). Под «событийностью» в педагогике понимается этап построения новых форм посредничества в отношениях между взрослыми и детьми (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин).

Мир школьных событий может стать для личности событием жизни, если воспитательный процесс будет представлен в таких формах бы-

тия как игра и школьный праздник (М.С. Аромштам, А.И. Лучанкин, С.А. Шмаков).

В процессе глубинного постижения и выявления истинности ценности бытия для человека (подростка) эффективным является событийный подход к воспитанию (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Его ключевое понятие — педагогическое событие как педагогически организованная, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие (Д.В. Григорьев).

Педагогическое событие возможно, если взрослый открыт в своей личностной позиции и устремлен к «глубинному общению» (Г.С. Батищев) с ребенком, а ребенок свободно самоопределяется в отношениях с взрослым. В этом сказывается отличие педагогического события от педагогических ситуаций, основанных на авторитете или манипуляции взрослого. По словам Д.В. Григорьева, именно в педагогических событиях ребенок обретает опыт ответственной свободы перед лицом другого (взрослого).

Важнейший аспект любого события, в том числе педагогического, — это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдет событие — оно всегда вероятно. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как случайность, оно предполагает серьезную и напряженную работу и переживание.

Вероятностность педагогического события (ничто не гарантирует, войдет ребенок в со-бытие с взрослым или нет) ставит воспитателя перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку самоопределения ребенка. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые; необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к смене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

Событийный подход к воспитанию предполагает:

- организацию педагогических событий, дающих возможность ребенку стать участником создания новых ценностей культуры;
- противопоставление событийности как альтернативы рутинности;
- рассмотрение событийности как источника преобразования повседневности школьной жизни;

– гуманистическую позицию педагога, заключающуюся в готовности и способности принятия и понимания субъектной позиции ребенка.

Включение событийного подхода в процесс эстетического воспитания сохраняет последовательное движение от освоения к присвоению общечеловеческих ценностей отдельной личностью и формирует индивидуальное отношение ребенка к окружающему миру, выраженное в поступках.

Глава 2

РЕАЛИЗАЦИЯ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ У ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

2.1. Моделирование воспитания у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода

Понимание воспитания как передачи старшими поколениями и активного усвоения и воспроизводства новыми поколениями социального опыта (знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных отношений) неадекватно современным реалиям. В наше время формы опыта могут меняться на протяжении жизни одного поколения, что делает их простое воспроизводство непродуктивным. Более того, овладение новыми формами опыта становится практической проблемой для многих взрослых людей, что ставит перед ними задачи понимания опыта своих младших современников и включения его в собственный опыт. Решение этих задач возможно лишь при условии бытия взрослых и детей не «рядом», но «вместе» друг с другом.

Таким образом, воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом этого взаимодействия является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка.

По мнению Д.В. Григорьева, в рамках теоретической педагогики подобное понимание воспитания с необходимостью ведет к признанию субъектности ребенка в процессе воспитания. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право теперь поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредотачивается уже не на «полюсе» воспитателя, но в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существует только в том случае, если они оба — и взрослый, и ребенок — в этом заинтересованы. Меняется направленность воспитательной деятельности педагога — акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке

педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство».

Выше уже говорилось о том, что воспитание в современных условиях может и должно быть понято как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их со-бытия. Как отмечает В.И. Слободчиков, основная функция совместного бытия — развивающая. «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности» [167].

«Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии. В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать — предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым — максимально несвободным (еще некому быть свободным), жертвой внешней и внутренней стимуляции, «чистой» потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Собственно говоря, во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей (как содержаний индивидуальной психики), происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе» [163; 37-49].

Мы привели столь развернутую цитату, чтобы, с одной стороны, акцентировать развивающий характер со-бытия взрослого и ребенка, с другой стороны, показать онтологическую укорененность и содержательную наполненность понятия «со-бытие» по сравнению со ставшим «общим местом» при описании сущности воспитательного процесса понятием «взаимодействие».

М. Хайдеггер отмечает, что «в современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия — не из того, что в нем сбы-

вается...». Что же сбывается в событии? Событие, говорит М. Хайдеггер, дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой» (о том же самом, но по-другому, говорил М.М. Бахтин). И продолжает: быть человеку самим собой — не просто его бытие-в-мире (das-Sein-Welt), но, главным образом, есть бытие-с-другими (Mit-Sein). Итак, в событии сбывается бытие-с-другими, со-бытие человека с человеком [193].

Ю.В. Громько разработана типология со-бытия, представленная импринтинговыми, экспликативными и личностно-образующими общностями. В случае импринтинговой общности входящая в нее личность прикрепляется к содержанию и формам, носителями которых является данная общность, как к внешнему стимулу. В случае экспликативной общности личность как бы обнаруживает и вскрывает для себя в более развернутой и выявленной форме те фрагменты содержания и смысла, которые были ей известны, но не существовали для нее и не осознавались ею в полной мере. Более того, она одна и неспособна вырабатывать подобные смыслы, для этого ей и необходима данная общность. Наконец, в личностно-образующей общности личность в общении с другими членами общности впервые вырабатывает или вскрывает те смыслы и содержания, которые образуют основу ее мира, ее устройства. В этой общности для личности как бы впервые «вспыхивает» план реальности, из которого она может черпать энергию собственного конституирования.

Очевидно, что для практики воспитания первостепенное значение имеет личностно-образующая бытийная общность, именно здесь задействованы психологические механизмы становления личности и личностного роста. Однако и знание двух других типов важно для педагога. Поскольку со-бытийная общность как объединение людей на основе общих ценностей и смыслов не организуется, но «выращивается», постольку педагогу следует учитывать то обстоятельство, что, по словам Ю.В. Громько, одна и та же группа людей для человека может последовательно выступить импринтинговой, экспликативной и, наконец, личностно-образующей общностью.

Со-бытие воспитывающего взрослого и ребенка может быть спонтанным. Но профессиональный педагог не может полагаться на случай, он должен искать «встречи» с ребенком, инициировать со-бытие. Вот почему события воспитания следует обозначить как педагогические. Здесь необходимо остановиться на одном принципиальном моменте. Традици-

онно единицей как учебного, так и воспитательного процесса полагается педагогическая ситуация. Как соотносятся ситуация и событие?

Ситуация «больше относится к плану познания, задавая границы рассуждения» (В.М. Розин). Согласно Г.В.Ф. Гегелю функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера, иными словами, ситуация — субъективное представление (описание) действительности. То есть педагогическая ситуация — это субъективное видение, проективное описание педагогом действительности своего взаимодействия с ребенком. Событие «чаще приписывается содержанию сознания субъекта, оно фиксирует осмысленные и важные для него единицы и целостности». Если встреча с ребенком осознается педагогом как событие, то это значит, что в содержании сознания педагога присутствуют не только его собственные смыслы, но и смыслы ребенка.

По словам Д.В. Григорьева, самодостаточные педагогические ситуации проектируются как закрытые, с предрешенным исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал — научился»). Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности — иницируя) личностное самоопределение ребенка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом. Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрешенными. Среди сценариев развития ситуации-события должен быть и такой, который допускает возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно.

Запуская в ходе исследования моделирование процесса воспитания у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода, мы пришли к выводу, что необходимо:

– во-первых, выработать модельное представление о процессе эстетического самоопределения подростка;

– во-вторых, представить содержание такого взаимодействия педагога и школьников-подростков, которое бы создавало пространство для эстетического самоопределения;

– в-третьих, разработать организационную модель педагогического события эстетической направленности;

– в-четвертых, смоделировать основные условия эффективной реализации педагогических событий эстетической направленности.

Эстетическое самоопределение подростка может быть представлено как культивирование, «взращивание» им себя как подростка в «поле» культурных обстоятельств собственной жизни. Лексема «росток» особым образом подчеркивает уникальность отрочества. Ребенку предстоит освоить и преодолеть толщу житейских, общекультурных и субкультурных наносов (некоторые в них застревают навсегда), чтобы подростком прорваться в мир и к самому себе, претворяющему внешние и случайные эстетические обстоятельства жизни в эстетические события жизни.

Эстетические обстоятельства жизни современного подростка складываются в пространстве следующих культурных текстов: во-первых, текстов искусства (литература, кино, музыка), во-вторых, текстов масс-медиа (телевидение, газеты, молодежные журналы и пр.), в-третьих, текстов молодежных субкультур.

Тексты искусства максимально наполнены смыслами, неоднозначны для понимания, эмоционально насыщены. Они уникальны своим ценностным содержанием, и именно посредством их человек может приобрести те ценности переживания и творчества, которые В. Франкл полагал в качестве важнейших смысложизненных универсалий [93].

Тексты масс-медиа, являясь частью культуры повседневности, наиболее востребованы современной молодежью, во многом задают формы ее сознания, поведения, самосознания (не всегда позитивно). Работа подростков по выявлению действительных смыслов, скрытых за разнообразными интерпретациями со стороны средств массовой информации одних и тех же событий, явлений, персоналий, может стать важным условием их культурного (в том числе, эстетического) самоопределения.

Современные подростки в значительной мере субкультурно структурированы. Для многих (если не для большинства) из них субкультура выступает пространством, а субкультурное сообщество (т.н. тусовка) — средой самоопределения. К тому же, вынося за скобки различные нега-

тивные моменты, можно увидеть, что поведенческие, мировоззренческие, символические тексты молодежных субкультур представляют иной, нетрадиционный образ жизни, что делает их значимыми не только для эстетического, но и целостного жизненного самоопределения.

Превращение эстетических обстоятельств в эстетические события жизни подростка невозможно вне опыта взаимодействия со взрослым, вне совместной эстетической деятельности подростка и взрослого — взаимного, открытого друг для друга эстетического восприятия, переживания, понимания, создания художественных текстов и реальности как художественного текста. Именно в такой деятельности, через личностное взаимодействие с взрослым эстетическое событие открывается подростку не только с эмоционально-чувственной, но и когнитивной и практически-действенной сторон, т.е. во всей его полноте.

Чтобы взаимодействие со взрослым не превращалось в воздействие взрослого, оставляло подростку возможность свободного эстетического самоопределения, деятельность взрослого должна носить поддерживающий, а не манипулирующий или руководящий характер. Осознание в процессе моделирования этого обстоятельства привело нас к выбору в качестве деятельностной стратегии реализации проекта воспитания способности эстетического самоопределения педагогической поддержки.

Поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне, количестве, качестве), то, что начинает проявляться. То есть поддерживается «самодвижение личности», развитие самости, самостоятельности человека. Отсюда и основной пафос направленности поддержки и способов ее осуществления — саморазвитие и самоопределение личности.

По мнению О.С. Газмана, принципиальное отличие педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности состоит в том, что та или иная личностная проблема обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ребенок сам берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей. Разрешив успешно ряд важных для себя проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности [42].

Вслед за Д.В. Григорьевым, мы рассматриваем педагогическую поддержку как возрастную стратегию воспитания подростков и юноше-

ства. Постановка задач саморазвития, происходящая в момент «открытия себя» ребенком на границе детства и отрочества, кардинально меняет его ситуацию развития. Как отмечалось выше, подросток стремится не просто осваивать жизненные обстоятельства, но быть их творцом. В плане реализации воспитательной деятельности здесь уже недостаточно «учета возрастных особенностей». Необходим сознательный переход от «установки на развивание детей к педагогической ценности саморазвития подростка и педагога» [164]. Иными словами, необходим переход от воспитательной стратегии периода детства, когда происходит приобщение ребенка к миру важнейших нравственных, эстетических, познавательных ценностей, становление его как субъекта собственной душевной жизни, к воспитательной стратегии периода отрочества — педагогической поддержке — как созданию условий для осознания подростком своей глубоко индивидуальной сущности, самости и становления его автором, творцом собственных жизненных обстоятельств.

Сущностное соответствие деятельности педагогической поддержки процессу эстетического самоопределения личности открывает возможность построения модели взаимодействия педагога и подростков, а также подростков друг с другом, опосредованного художественным текстом. Эта модель взаимодействия должна быть воспроизводима во всех событиях эстетической направленности, являться структурной основой их проектирования. В процессе специального моделирования подобная модель была нами построена.

Первым и очевидным шагом педагога по организации взаимодействия со школьниками-подростками, в рамках которого запускается их эстетическое самоопределение, является организация педагогом знакомства учащихся с тем или иным художественным текстом.

Однако, как показала практика, сам факт знакомства школьников с культурным текстом не всегда и не для всех из них перерастает в ситуацию понимания смысла текста. Кто-то увидел текст с одной точки зрения, извлек основной смысл и не обнаружил дополнительные смыслы (коннотации). Кто-то смог увидеть текст с разных точек зрения, извлечь не только основной смысл, но и коннотации. А кто-то вообще не понял смысла художественного текста.

В столь противоречивых условиях от педагога требуется новый шаг в направлении усиления понимания подростком (или осознания им своего непонимания) текста. Средством, обеспечивающим этот шаг, вы-

ступает проблематизация — специальная работа педагога по выявлению противоречий в содержании высказываний и действий школьников с целью построения проблемной ситуации как личной для школьника.

Каково содержание проблематизации в нашем случае? Речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после знакомства подростков с художественным текстом педагог может предложить хотя бы одному из них проговорить свое понимание или непонимание, поставив тем самым остальных в ситуацию выбора — соглашаться или не соглашаться; далее можно попросить их выразить свое отношение к высказанной позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию (непониманию) развернуть процедуру вопросов на его «усомнение». В-третьих, в случае отсутствия каких бы то ни было высказываний, педагог может их спровоцировать, к примеру, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание смысла текста (здесь нельзя переступить нравственную грань).

Реализуемая педагогом проблематизация должна привести подростков к осознанию своих «слабых мест», к привлечению новых средств понимания и, в конечном счете, к зарождению личностной позиции понимания. В то же время ситуацию проблематизации необходимо удерживать ровно до тех пор, пока не возникнет содержательный конфликт между зарождающимися позициями, в который будет втянуто значительное число участников взаимодействия. В этот момент педагог должен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план организации коммуникации как обмена и сравнения подростками своих позиций.

В связи с постановкой такой задачи можно говорить об особом типе организуемой педагогом коммуникации — позиционном общении (мы используем понятие общения, ибо в нем звучит важный мотив производства участниками коммуникации чего-то общего). В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен, главным образом, на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в позиционном общении субъект ищет место своей позиции среди других: он определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, с которыми нельзя вступать во взаимодействие ни при каких обстоятельствах.

В итоге подросток принимает близкие позиции, тем самым проверяя и дополняя свое понимание смысла; понимает тех, у кого позиция

противоположна (чтобы бороться, надо понимать противника как он есть и как ты есть для него); признает существование тех, с кем не находит точек пересечения. Таким образом, в позиционном общении субъект обнаруживает свою позицию понимания смысла среди других, тем самым, обретая ее во всей полноте.

В позиционном общении с подростками педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора и фасилитатора общения. Мы предположили, что в личностной проекции — это позиция Взрослого, в профессиональной проекции — это позиция рефлексивного управляющего, а не манипулятора.

По словам В.А. Петровского, позиция воспитателя как Взрослого основывается на правиле «трех П»: воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе понимания, принятия и признания. Понимание означает умение видеть ребенка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие означает безусловное положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности независимо от того, радует он педагога в данный момент или нет. Признание — это, прежде всего, право ребенка на решение тех или иных проблем, по существу, это право быть Взрослым.

Суть профессиональной позиции педагога как рефлексивного управляющего — это организация рефлексии у школьников и поддержания ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу рассматриваемых тем и проблем. Манипуляцией же будет «подхватывание», рефлексивное «оформление» и использование активности других в своих целях.

Конечно, рефлексивное управление предъявляет достаточно жесткие требования к участникам этого процесса. У управляемых должны быть в наличии собственная деятельностная ситуация, ценности личностного развития, определенный интеллектуальный потенциал, волевые качества. А у управляющих — дополнительно к тем же качествам, что и у управляемых, должен быть в наличии «оператор сомнения» в собственной правоте. То есть сформированная установка на усомнение собственных представлений и понятий в результате обнаружения новых фактов или убедительной логической аргументации оппонента.

Главный итог позиционного общения школьников — вход их в иной контекст понимания смысла: не только Я — Текст, как на первом этапе работы, но Я — Другие — Текст. В процессе общения друг с дру-

гом и педагогом подростки, по сути дела, впервые со всей очевидностью обнаруживают, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими пониманиями и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого может послужить основой стремления школьников полагать разные позиции для полноценного понимания смысла той или иной ситуации. В силах педагога — способствовать углублению данного осознания, что требует педагогической организации рефлексии школьниками собственной позиции среди других позиций.

Организирующая роль педагога здесь ограничивается предоставлением учащимся для выбора тех или иных форм фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), поддержанием динамики рефлексивных процессов.

Этап рефлексии подростками собственного понимания смысла художественного текста среди других пониманий объективно завершает непосредственный процесс взаимодействия педагога и школьников.

Еще раз, теперь уже схематично, представим это взаимодействие. Педагог посредством внесения художественного текста в сферу взаимодействия с группой (классом) подростков конструирует ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьников понимания ее смысла. Подросток строит исходное понимание — непонимание смысла художественного текста. Педагог проблематизирует его понимание в целях выхода школьника в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулирует проявление данной позиции. Возникающий содержательный конфликт позиций используется педагогом как основа организации позиционного общения школьников. В процессе сравнения и обмена позициями школьники приходят к необходимости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Рефлексия итогов позиционного общения завершает процесс взаимодействия подростков друг с другом и учителем.

Однако, завершившись в действительности, данный процесс в своей идеальной представленности находит продолжение в сознании участников взаимодействия. По словам Ю.В. Громыко, «уходя из общности, личность уносит с собой попытку самостоятельно воспроизводить общность». Покидая реальный процесс взаимодействия с педагогом и одно-

классниками, подросток уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных эстетических обстоятельствах жизни. Теперь он потенциально способен к эстетическому самоопределению, ибо включился в его важнейшие процессы (понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлекссию) и познакомился со средствами (художественный текст, со-бытийная общность, позиция Взрослого).

Учитывая представленное выше содержание взаимодействия педагога и школьников подростков по поводу эстетического самоопределения, а также выявленные в ходе анализа специальной литературы закономерности эстетического восприятия, отношения и деятельности, мы разработали организационную модель педагогического события эстетической направленности, включающую несколько этапов:

– подготовительный этап, в ходе которого подбирается потенциально интересная тема или значимая для подростков проблема, отраженные в художественных текстах, разрабатывается сценарий (сценарии) предполагаемого эстетического события;

– этап эстетической актуализации, в котором происходит знакомство с художественным текстом, создается эмоциональный настрой и совершается проблематизация первичного восприятия художественного текста;

– этап эстетического самопознания, в котором активизируется процесс эмпатийного переживания художественного образа произведения, раскрываются возможности познания эстетических категорий;

– этап эстетической самореализации, в рамках которого организуется совместная художественная деятельность всех участников педагогического события, предоставляется свобода выбора форм эстетического самовыражения;

– этап осмысления опыта эстетического самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии.

Мы также предположили, что воспитательный потенциал педагогического события эстетической направленности основывается на богатстве отношений, которые при правильной организации могут в нем возникнуть:

- 1) отношение подростка к художественному тексту;
- 2) отношение между педагогом и подростками по поводу восприятия художественного текста;
- 3) отношение подростков друг с другом по поводу восприятия художественного текста;

4) отношение подростков к реальности как художественному тексту (имеется в виду восприятие, переживание, понимание, создание реальности по законам красоты).

Многообразие отношений должно служить фактором, побуждающим подростков к более активному эстетическому самоопределению. Кроме того, моделируя педагогическое событие эстетической направленности, мы вышли на модельное представление об условиях эффективной реализации событийного подхода в воспитании у подростков способности эстетического самоопределения. К этим условиям относятся:

- открытость личностно-профессиональной позиции педагога по отношению к артефактам художественной культуры;
- владение педагогом способами неманипулятивного, рефлексивного управления взаимодействием участников подростковой группы, профессиональным умением сценирования педагогических ситуаций;
- позитивная психологическая атмосфера в группе, приверженность группы принципам конструктивного общения и взаимодействия;
- возможность творческой деятельности подростка в контексте художественного произведения.

Подтверждение правильности нашего предположения получено в ходе практики педагогической работы.

2.2. Педагогическая практика применения событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения

Рассмотрев исторический и современный опыт эстетического воспитания школьников, мы выделили наиболее эффективные способы, характерные для различных педагогических подходов. Гипотеза нашего исследования о том, что воспитание у подростков способности эстетического самоопределения станет предметом формирования личных эстетических событий ребенка посредством организации педагогических событий, если педагог использует определенные способы и принципы воспитательной деятельности, нуждалась в экспериментальной проверке.

С целью проверки данной гипотезы нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось в 7-9 классах общеобразовательных школ, а также собраны данные, характеризующие условия и состояние развития способности эстетического самоопределения подростков контрольных классов.

Наше внимание было обращено к учащимся школы II ступени, к старшим подросткам. Данный возрастной период характеризуется построением идентичности, соответствует этапу индивидуализации, выделению себя из мира людей, структурированию своего опыта самоопределения и общения с людьми [198; 36].

В результате теоретического исследования нами было установлено, что эстетическое воспитание старших подростков посредством совместной художественной деятельности успешно реализуется в педагогическом событии.

В ходе апробации событийного подхода к воспитанию у старших подростков культуры эстетического самоопределения в экспериментальных школах мы предложили организовывать такие педагогические события эстетической направленности, которые бы соответствовали возрастным потребностям личности в самоактуализации, самореализации и самопознании.

Педагогические события эстетической направленности представляли собою ценностно-ориентированную встречу не только взрослого и ребенка, а также одновременно ценностно-смысловую встречу ребенка с художественным текстом и встречу детей друг с другом в совместной художественной деятельности.

На этапе разработки содержания экспериментальной работы мы выделили наиболее интересные для старших подростков разноуровневые педагогические события эстетической направленности. К ним мы отнесли:

- внеурочную интеллектуальную игру;
- музыкальную гостиную;
- разновозрастное внеклассное занятие по литературе;
- школьный спектакль;
- рефлексивную игру для подростков;
- общешкольную культурологическую игру;
- занятие в клубе самодеятельной юношеской прессы;
- мировоззренческую дискуссию.

В целях предоставления возможности формировать личное эстетическое событие большему количеству школьников не только на уроке, но и во внеурочных занятиях мы предложили в школах организовывать и проводить итоговые интеллектуальные игры по предметам музыки, изобразительного искусства, литературы, истории и мировой художественной культуры в параллельных классах как педагогические события.

По опросу учащихся школы в конце учебного года одно из самых ярких событий стала внеурочная интеллектуальная игра для 7-х классов «Путешествие авантюристов».

Подготовительный этап итоговой игры в параллели (этап эстетической самоактуализации подростков) имел свое начало на уроках предметов гуманитарного цикла. В течение учебного времени учащиеся знакомились с художественным наследием культуры стран Западной Европы и России 17-18 в.в., выполняли самостоятельные творческие задания. По итогам тематических контрольных работ и по желанию самих ребят формировалась команда участников игры из 7-10 человек.

В ходе данного этапа также создавались различные условия для реализации потребности подростка в эстетической самоактуализации и самопознании. Подросткам предлагалось придумать название своей команды, представляющей в игре воображаемую команду путешественников из стран Западной Европы или России, и создать элементы декоративного костюма, стилистически соответствующего культурным традициям названных стран 17-18 в.в.

Накануне игры проводился общий сбор параллели 7-х классов, во время которого команды классов по жребию определяли, какую из стран

они будут представлять (Голландию, Фландрию, Францию, Россию). Остальные члены класса приглашались на игру в качестве болельщиков своей классной команды.

Участники творческих объединений (музыкальной, литературной гостиной и театральных коллективов) репетировали фрагменты из произведений П.О. Бомарше «Безумный день или Женитьба Фигаро» и В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро», К.В. Глюка «Орфей», Ж.-Б. Мольера «Мещанин во дворянстве».

Перед данным педагогическим событием в фойе школы вывешивалось красочное объявление с приглашением всех желающих принять участие в игре. Учителя на уроках обращали внимание подростков на то, что во время игры они могут не только закрепить знания о данном периоде культуры, но и совместно пережить яркие впечатления от подготовленных и импровизированных выступлений разных участников.

Этап эстетической самореализации начинался с пояснения правил проведения интеллектуальной игры, определения судейской коллегии из числа гостей (учеников, выпускников школы и педагогов). Эмоциональный настрой игре задавала фонограмма музыки Петровских роговых оркестров. Под звучащие фанфары начиналось представление команд своего выбранного имиджа.

Затем участникам предлагались вопросы викторины типа «брейн — ринг», характеризующие особенности художественной культуры стран Западной Европы и России 17-18 в.в. Вопросы объединялись по видам искусства: музыка, изобразительное искусство, скульптура, архитектура, литература, театр. Для выбора области групп вопросов участники по очереди выбрасывали игральную фишку. Вопросы викторины носили как фактологический, так и поисковый характер.

Некоторые вопросы представляли собой имитацию образа произведения художественной культуры. У всех участников данного внеклассного педагогического события любимым стало творческое задание по воспроизведению образов знаменитых скульптур Нового времени: статуя Вольтера, памятник Екатерине II перед Александринским театром в Санкт-Петербурге, памятник Петру I «Медный всадник», скульптура фонтана Петергофа «Самсон». Это задание вызвало много положительных эмоций у самих исполнителей и у зрителей.

Подготовка воспроизведения скульптурного образа командой игроков требовало определенной затраты времени. Вопросы викторины в

данный момент игры были адресованы болельщикам команд. Такое распределение активного взаимодействия всех присутствующих гостей создавало атмосферу неподдельного интереса к происходящему действию и искреннее желание подростков в эстетической самореализации.

Интеллектуальная игра прерывалась совместным исполнением подростками и педагогами фрагментов из произведений П.О. Бомарше «Безумный день или Женитьба Фигаро» и В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро», К.В. Глюка «Орфей», Ж.-Б. Мольера «Мещанин во дворянстве». Участие педагогов в исполнении художественных произведений создавало атмосферу совместного творческого волнения, интереса детской аудитории и уверенности подростков в значимости творческого самовыражения.

Этап осмысления полученного эстетического опыта. Игра, организованная и проведенная как педагогическое событие, завершалась не только как полагается любой игре определением команды победителя, но обязательной коллективной рефлексией в общем кругу, где все участники события могли свободно высказывать свое мнение о пережитом художественном совместном творчестве.

В результате организации подобных педагогических событий эстетической направленности, таких как интеллектуальная игра, у учащихся 7-9 экспериментальных классов формировалась не только система знаний о мире в целом, но и новый опыт эстетического самоопределения. Успешно проведенные педагогические события создавали в классах благоприятную психологическую атмосферу, формировали у подростков чувство причастности к общему делу, закрепляли отношение к явлениям художественной культуры как к личным эстетическим событиям.

В Приложении 1 (Таблица 8) приведены темы итоговых интеллектуальных игр в параллелях 7-9-х экспериментальных классов.

Реализация событийного подхода к воспитанию у старших подростков способности эстетического самоопределения повлекла за собой активное использование различных игровых технологий:

- имитационной игры, воспроизводящей сюжет, структуру и процесс события создания произведения художественной культуры (например, «Дионисийские игры» — воспроизведение отдельных образцов античной художественной культуры — литературы, скульптуры и архитектуры);

- исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели — пьесе ситуации (например, в ходе ис-

полнения рассказа Р. Баха «Чайка» зрителям предоставлялась возможность активного участия в роли автора, актеров и исполнителей песен);

- «деловой театр», в котором разыгрывалось поведение человека в какой-либо ситуации (игра «Озеро»);

- психодрамы и социодрамы, в которых отрабатывалось умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт (например, игра «Убить дракона» по произведению Е.Шварца).

В ходе эксперимента была выделена интересная и актуальная для старших подростков форма педагогического события, такая как музыкальная гостиная. В выбранных нами экспериментальных классах мы предложили проводить музыкальную гостиную на основе интеграции предметов эстетического цикла: музыки, мировой художественной культуры, литературы, введения в культурологию и изобразительного искусства.

Во внеурочное время в 7-9-х классах проводились музыкальные гостиные. В ходе проведения гостиной решались следующие задачи, актуальные для воспитания у подростков способности эстетического самоопределения:

- активизация форм эстетической деятельности, адекватной возрастным эстетическим потребностям подростков;

- выявление соответствия системы личностных эстетических ценностей с внутригрупповыми приоритетами;

- создание интегративной эстетической культуры и внутригрупповой сплоченности школьного коллектива.

Круг тематических образов в музыкальной гостиной определялся совместно руководителем и учащимися 7-9 классов. В Приложении 2 мы приводим примеры тем творческих встреч в музыкальной гостиной, которые по опросу наиболее запомнились ее участникам.

Подготовительный этап открытого заседания гостиной представлял собой совместный сбор всех желающих принять участие в проведении гостиной. Задача данного этапа заключалась в создании условий для активизации эстетической самоактуализации, процесса самопознания и поиска форм эстетической самореализации, адекватных потребностям подростка.

На предварительном сборе проходил отбор музыкального, литературного и изобразительного материала, представляющего совместные ин-

тересы подростков и педагогов. В ходе обсуждения мы вместе с ребятами выявляли художественный потенциал самих учащихся, предлагали пригласить интересных исполнителей среди их сверстников или взрослых.

Среди всех участников будущей гостиной распределялись обязанности, например: по составлению сценария, по определению исполнительских ролей (ведущий, исполнитель), по организации репетиции отобранных произведений художественной культуры, по организации приглашения на гостиную различных специалистов (профессиональных деятелей искусств, учителей разных предметов, выпускников школы и др.), по организации помещения для проведения и оформления гостиной.

По мере готовности всех участников в итоге проводилось открытое заседание гостиной в различных формах, таких как: домашний концерт, музыкальный спектакль, литературно-музыкальная композиция, «капустник».

Этап эстетической самореализации проходил в активной художественной деятельности участников гостиной, которые выступали в качестве авторов, исполнителей и слушателей. Любая музыкальная гостиная всегда начиналась с ритуала зажжения свечи и произвольного исполнения всеми присутствующими любимых песен. Главная задача начала этого этапа — создать атмосферу взаимопонимания, доброжелательности и душевного настроения на совместное художественное действие.

Например, действие гостиной, названной «Пилигримы» и посвященной эмигрантам из России начиналось с художественного эпиграфа, характеризующего тему педагогического события: на фоне «Вокализа» С. В. Рахманинова автором, ученицей 9-го класса, читалось посвящения иконе А. Рублева «Троица». Одновременно демонстрировался слайд с иконы.

Слово передавалось ведущему музыкальной гостиной. Обращаясь к присутствующим, он говорил о теме встречи, посвящении ее «странникам, пилигримам, идущим вечно своим паломническим путем к святым истокам человеческой жизни — к храму души, к своей отчизне, к России».

Затем присутствующим предлагалось послушать стихи и песни современных бардов — братьев, один из которых живет во Франции, другой — в России. Звучание современной поэзии и музыки создавало для слушателей возможность эстетического сопереживания разделенным пространством родным людям. Это состояние еще более усиливалось

после прослушивания чтения стихотворения И.Бродского «To my daughter» («Моей дочери») сначала на английском, затем на русском языках. Чтение звучало вместе с исполнением романса С. В. Рахманинова «Не пой, красавица, при мне» в переложении для флейты и фортепиано.

Перед исполнением песни В. Долиной «Летающий дом» гостям демонстрировались слайды с работ М.Шагала. Ведущий читал выдержку из статьи Большого энциклопедического словаря: «М.Шагал, французский живописец и график», родился в Витебске в 1887, покинул Россию в 1922г., умер в 1985г.». Чтение фрагмента из книги М. Шагала «Моя жизнь» и его стихотворения «Отечество мое», демонстрация слайда его работы «Дом в местечке Лиозново» и исполнение любимой песни для присутствующих создало эффект близости и соединенности всех людей в моменте творчества.

Затем посредством вновь звучавшего «Вокализа», чтения по ролям фрагмента из книги Н. Калининой «Повесть о Сергее» и исполнением «Музыкального момента Des — dur» для фортепиано для слушателей был обрисован образ другого знаменитого российского эмигранта — С.В.Рахманинова.

Очень искренний интерес и живое обсуждение гостей вызвал просмотр финала художественного фильма А.Тарковского «Страсти по Андрею». Многие из взрослых, а также подростков поделились своими знаниями о биографии режиссера, покинувшего Россию в 80-е годы XX столетия, высказали свою точку зрения о его творчестве.

Неоднократное обращение подростков в художественной деятельности к творчеству великих мастеров в сочетании с сиюминутным собственным живым исполнением музыки и слова создало неподдельную атмосферу душевного волнения и духовного возвышения.

Этап рефлексии начинался посредством возвращения слушателей к художественному эпиграфу гостиней. Ведущий в заключительном слове подводил всех к ключевому вопросу человеческой жизни: «А ваш храм души, как вы считаете, на чем стоит, или вы бы его хотели на чем построить?»

На данном этапе проведения гостиней всегда использовался метод рефлексивного круга в целях выявления и закрепления ценностно-ориентированной позиции личности взрослого и ребенка. По кругу передавалась зажженная свеча, каждому участнику гостиней давалось слово для высказывания собственного мнения.

В завершении гостиной всегда исполнялась общая песня, например выше описанная гостиная, завершалась песней С. Матвеевко «Кони». В коллективном исполнении ощущалось заразившее всех настроение ностальгии и стремление к сохранению творческого наследия своих соотечественников. В конце задувалась свеча с пожеланием новых встреч.

Важным организационным моментом гостиной являлось размещение всех участников по кругу, с целью создания более тесного эмоционального контакта всех присутствующих. Песенный материал всегда исполнялся в соответствии с традицией домашнего музицирования, в сопровождении фортепиано и гитары. Живое звучание обеспечивало активную позицию слушателя, подготавливало почву для развития диалоговых форм культуры, создавало уникальную атмосферу взволнованности и возвышенности над повседневностью. Для инструментального исполнения музыкальных произведений приглашались учащиеся, владеющие различными музыкальными инструментами (флейта, баян, скрипка, гитара, фортепиано).

В результате творческого сотрудничества старших подростков и педагогов школы было проведено много тематических музыкальных гостиных. Каждая из них единична в своем роде и неповторима. Главными показателями работы музыкальной гостиной стали:

- ценностное отношение старших подростков к художественной культуре;

- потребность в духовном возвышении посредством общения с искусством и собственной реализации свободных форм художественного творчества.

Для того чтобы личное эстетическое событие закрепилось в поведении подростков, в экспериментальных классах были созданы условия для формирования опыта эстетического самоопределения, самоосмысления и самовыражения подростка.

Например, внеклассное занятие по литературе, организованное как разновозрастное педагогическое событие, представляло собой ценностно-ориентированную встречу детей самого разного возраста (от 7 до 17 лет), педагогов разных предметов с художественным наследием мастеров и детским литературным творчеством. Систематические внеклассные занятия по литературе обрели название встреч в клубе «Зеленая лампа».

Задачи занятия: определить посредством художественной деятель-

ности ценностную значимость художественного образа; средствами литературы и собственного словесного творчества развивать способности эстетического самоопределения.

Подготовительный этап занятия. Определение темы будущей встречи основывался всегда на выявлении факта самодеятельного детского творчества. Например, учитель спрашивал ребят: не пишет ли кто-нибудь из них стихи? Или дети сами предлагали учителю прочесть что-то из их творчества и дать свою оценку.

Так родилось внеурочное занятие на тему «Под крышей дома твоего» по стихотворению ученика 11 класса Дмитрия Д. «Посвящение Владимирской пятиэтажке» (Приложение 3). Учащиеся 7-го класса по предложению учителя писали домашние сочинения — миниатюры «Мой дом — живое существо», подбирали стихи русских поэтов, репетировали песни о доме. На занятие были приглашены также ученики 3-го и 11-го класса, учителя разных предметов.

Этап эстетической самоактуализации. Занятие начиналось со звучания хорошо всем известной песни Ю. Антонова «Под крышей дома твоего» (в авторском варианте), которая задавала эмоциональный настрой встречи. Эпиграфом к предстоящему разговору стало прочитанное учеником 11 класса собственное стихотворение.

Внимание присутствующих было обращено на то, что если полистать сборники стихов самых разных поэтов, то обязательно найдёшь стихи, посвящённые родному дому, ибо для каждого нет святее места, чем отчий дом. Примером этому является стихотворение И. Бунина «Люблю цветные стёкла окон», которое исполнила ученица 7-го класса.

Участники занятия пришли к выводу, что в обоих стихотворениях авторы в самых тёплых выражениях говорят о том, что их так привязывает к родному дому: сюда входят разные вещи «проживающие» в доме, его запахи, звуки (особенно у Бунина).

Затем ученикам предлагалось подумать, случаен ли ряд вещей, перечисленных в прозвучавших стихах, или их выбор чем-то обусловлен? Ребята посчитали, что между перечисленными вещами лишь одна связь — старый дом. Каждый предмет, который вспоминает автор, дорог ему, ибо он связывает автора (он же и лирический герой) с отчим домом. Ключевым словом и в том, и в другом стихотворении, согласились все, явилось слово «люблю».

Далее участники занятия погружались в звучание стихотворения

К. Некрасовой «Изба» и песни «Зелёная лампа» на стихи Сипгера и музыку Мешавкина. Обращение к данным художественным текстам вновь возвратило всех к размышлениям о том, какие предметы, связанные с отчим домом, какие запахи его и звуки вспоминает каждый из участников, находясь вдали от него? Ученики на карточках записывали свои воспоминания, а затем озвучивали их. Во многих прозвучавших воспоминаниях о доме появились поэтические образы, следовательно, каждый человек, когда рассказывает о своём доме, всегда становится немного поэтом. В размышлениях детей над вопросом, с какой целью и как это происходит, был сформулирован ответ: «Это помогает рассказчику не только выразить любовь к отчужденному дому, но вызвать и у собеседника эмоциональный отклик».

Следующее погружение в художественный текст (на фоне вокализа из романса «Белой акации» ученик 11 класса читает отрывок из романа М. Булгакова «Белая гвардия», описание дома Турбинных) предваряет процесс анализа художественного текста подростками. Ученикам было предложено в группах или по желанию самостоятельно проанализировать изобразительно-выразительный ряд ранее прозвучавших стихотворений и отрывка из романа М. Булгакова.

Затем ученики озвучивали свои заранее написанные сочинения-миниатюры на тему: «Мой дом — живое существо». Желавшие высказывали свое мнение о прозвучавших сочинениях, удививших их живых образах домов: «дом — сокол», «дом — кот», «дом — человек», «дом — товарищ». Все вместе исполнили знакомую песню В. Долиной «Мой дом летает».

Этап эстетической самореализации, творческой работы по группам начинался с проблемного вопроса: А что значит дом в нашей жизни? За что мы его так ценим?

В группы учащихся был роздан текст со стихотворением И. Бунина «У птицы есть гнездо...». После знакомства с текстом, ребята определяли главную мысль стихотворения и выделяли наиболее на их взгляд значимые поэтические средства, которые рисуют художественный образ. В ходе обсуждения участники выделили идею о том, что у человека обязательно должен быть дом, где его любят и ждут. Подростки обратили внимание на выразительное средство поэтического образа — слово «горечь» и приведенные в художественном тексте синонимы к слову дом: гнездо, нора, отцовский двор, наёмный двор, которые помогают чи-

тателю понять особое психологическое состояние лирического героя (отсутствие смысла жизни, потерянности, одиночества).

После этого участники обменивались впечатлениями о том, что испытывают они сами, когда надолго уезжают из дома или покидают его навсегда.

И еще одно погружение в художественный текст по теме встречи (ученик 3-го класса инсценировал стихотворение Ивана Елагина «На проспекте сносят дом») создало возможность участникам занятия со всей живостью ощутить глубину детской горечи, переживания утраты родного дома.

Этап рефлексии. Ученикам в группах было предложено нарисовать на листах свои дома, на крыше и фасаде нарисованного дома расположить продолженные самостоятельно фразы «Мой дом — это...», «Давайте...».

В результате творческие отчеты участников были следующие: «Мой дом — это... жизнь, всё, память, крепость, уют, очаг, место, где лучше всего на свете, родина, свой мир, самое дорогое, семья, согласие, дружба, понимание, защитник, собеседник, часть моей души, живое существо, сердце семьи, друг, наша школа, это где тебя ждут и принимают таким, какой ты есть, мое детство, моя любовь. Фраза «Давайте...» завершилась следующими окончаниями: «Жить в согласии и понимании! И между собою, и со своим домом!», «Давайте любить, беречь и защищать свой дом!», «Беречь, гордиться, всегда помнить свой отчий дом!». Все работы были вывешены на доске. По желанию ребята поясняли свои высказывания.

В завершении занятия прозвучал фрагмент сочинения в исполнении ученика 11 класса, автора поэтического эпиграфа данной встречи: «Теплый летний вечер. Ребята 16-17 лет сидят на скамейке и ступеньках подъезда и поют под гитару. И я, 10-тилетний пацан, затаив дыхание, боясь, чтобы меня не прогнали, стою, подпирая спиной старую, деревянную, всю в шрамах и царапинах от игры в ножички, но такую теплую, прогретую за день раскаленным солнцем, дверь. И никакая сила не может оторвать меня от нее, ибо эти песни, этот двор для меня в этот миг — самое главное. Я понимаю, что я вырасту. А еще я испытываю удивительное чувство — чувство нежности к своему уже немолодому дому».

В конце занятия всегда исполнялась любимая песня. Эта встреча завершилась старой бардовской песней «Мимо текла, текла река...».

Главным итогом внеклассных занятий по литературе явились детские сочинения-миниатюры, их высказывания по поводу особенностей художественного текста и их размышления на актуальные для них темы. В целом, мы считаем, на таких занятиях у подростков развивался культурный опыт эстетического самовыражения и самопознания. И дети, и взрослые переживали за товарищей, представляющих свои художественные проекты, с увлеченностью и интересом всегда участвовали в коллективном художественном творчестве.

Такие внеклассные занятия часто проводились не только в стенах школы. Например, занятие по теме «Река моего детства» проходило на берегу реки Клязьмы, «В гостях у предков» — в экспозиции «Русский быт» владимирского музея «Палаты», «Слово о русском сарафане» — на выставке русского платья в Центре изобразительных искусств, «Слово о владимирской «белой лебеди» — у подножия церкви Покрова на Нерли.

Выездные занятия эмоционально заражали ребят, создавали активный, положительный настрой на их художественное самовыражение. Эти встречи всегда были направлены не только на то, чтобы послушать прекрасное литературное слово, но и услышать внутренний мир себя и другого человека посредством нахождения своего художественного слова.

Еще одним примером реализации событийного подхода к воспитанию способности эстетического самоопределения подростков в экспериментальных классах явился школьный спектакль, который стал логическим продолжением процесса воспитания, начатого на уроках художественного цикла и во внеклассных занятиях различных творческих объединений.

Подготовительный этап педагогического события. Основой разработки художественной идеи, например, спектакля «Соловей и роза», были детские сочинения и любимые в подростковой среде песни российских бардов и рок — музыкантов. Учащимся 7 — 9 — х классов предлагалось написать размышления на вопросы: Что такое счастье? От чего зависит счастье? Всегда ли понимают твои проблемы окружающие? Кто те люди, способные поддержать тебя? Всегда ли я умею быть благодарным? В чем сила любви?

Затем эти работы были проанализированы учителем литературы и учащимися 11-го класса, совместно с учителем были выбраны фрагменты из сказки О. Уайльда «Соловей и Роза» и романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание». Подбор художественных текстов осу-

ществлялся в созвучии с заданными подросткам ранее проблемными вопросами для написания сочинений — размышлений. По желанию детей и по рекомендации учителя были определены исполнители выбранных литературных фрагментов.

Последующие репетиции спектакля предоставили возможность подросткам активизировать процессы эстетической самоактуализации, самопознания и самореализации. Под совместным руководством учителя и учеников 11-го класса, авторов сценария спектакля, проводилась отработка сценического воплощения подростками своих сочинений — размышлений по проблемным вопросам, шел поиск ярких актерских форм самовыражения художественных текстов Ф.М.Достоевского и О.Уайльда, совершались замечательные открытия собственных творческих возможностей, коллективное исполнение любимых песен приобретал опыт ансамблевого вокального пения. Подростки с увлечением и изобретательностью создавали элементы декорации спектакля, придумывали для себя и других костюмы.

На репетициях царил атмосфера эмоционального подъема, творческих переживаний, игрового азарта и куража. Под воздействием захватывающего чувства сопричастности к какому-то таинственно интересному делу у большинства подростков отмечалось состояние возвышения над обыденностью. Это имело заражающее воздействие на психологический климат в школе в целом — на момент показа спектакля актовый зал был заполнен учениками, родителями, выпускниками школы и учителями до отказа.

Показ спектакля стал ключевым этапом эстетического самоопределения подростков. По лицам исполнителей и зрителей было понятно, что это педагогическое событие доставило огромную радость детям и взрослым.

Главный результат проведения школьного спектакля как педагогического события был выявлен на последнем этапе — этапе рефлексии, который проходил в общем кругу параллели 7-х, 8-х и 9-х классов. Как участники спектакля, так и зрители высказывались о самых значительных и запомнившихся за последнее время коллективных делах, проходивших в школе. В свободных выступлениях подростков спектакль был отмечен как очень интересное, яркое событие, которое ребята предложили ввести в традицию школьных дел.

Воспитательное воздействие на изменение культуры эстетического

самоопределения подростков в экспериментальных 7-9-х классах отразилось в активизации художественных увлечений и художественных интересов.

Любимыми формами проведения досуга семи — девятиклассников стали самостоятельные занятия танцем, пение в хоре и вокальном ансамбле, игра на музыкальных инструментах, театральные занятия. У подростков заметно возрос интерес к пребыванию в школе, появилась потребность в художественной совместной деятельности, особенно в коллективном исполнении авторских песен и песен российский рок — музыкантов, в выражении своих творческих потребностей на уроках и во внеклассных занятиях.

Основываясь на методе коллективной рефлексии, в ходе эксперимента нами была разработана рефлексивная игра для подростков как одна из форм организации педагогического события. В подборе содержания рефлексивной игры мы ориентировались на особенности восприятия произведения художественной культуры как эстетического события (Д.А. Леонтьев). Участниками рефлексивной игры стали педагоги и учащиеся 7-9 классов.

Игра длилась два дня, в течение которых решались задачи игры: — развитие рефлексивных творческих способностей участников посредством реализации свободного эстетического самовыражения; — осознание участниками в процессе художественной совместной деятельности собственных эстетических взглядов на мир, своего места в художественной культуре и ценностное осмысление художественной деятельности других людей; — формирование навыков оценивания значимости личных эстетических событий.

Выбор рефлексивной игры, как технологии достижения поставленных задач, объяснялся социальной обусловленностью структуры событийных отношений. Почти за каждым важным событием жизни человека (А.А. Кроник) стоят другие люди, они превращают личностные события в точку соприкосновения и пересечения судеб [88].

Рефлексивные игры как разновидность организационно — деятельностных игр, по мнению А.П. Панфиловой, направлены на мыследеятельностные цели, на развитие каждого участника, снятие стереотипов восприятия мира, обучение рефлексивному анализу человеческих отношений, научение взаимопониманию, групповому и межгрупповому сотрудничеству [23; 24-37].

Действие каждого из этапов педагогического события было

направлено на актуализацию интереса участников к возможностям собственного развития; разотождествление, как отход от стандартных форм поведения; приумножение, как процесс развития в условиях апробации новых форм поведения; интеграцию, как присвоение новых возможностей.

В игре было использовано: анкетирование, метод групповой дискуссии и анализа, которому подвергались основные механизмы самопознания и механизмы воздействия художественной культуры, а также сопутствующие групповые и социально-психологические феномены; совместное слушание музыки, просмотр картины и драматизация; свободное, дополнительное и совместное рисование; индивидуальный и групповой танец; психогимнастические упражнения.

Ниже мы приводим описание структуры рефлексивной игры по воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения в контексте событийного подхода.

В первый день, на этапе знакомства и рефлексивной диагностики, участники игры представляли себя и свои ожидания относительно предстоящей работы. Были обсуждены задачи игры, распорядок работы, обсуждены и приняты принципы и правила групповой работы. Была проведена рефлексивная диагностика по методикам «Кто я?» и «События жизненного пути». Вопросы анкеты, заполняемые в ходе рефлексивной игры, приведены в Приложении 3.

На этапе знакомства участникам были предложены игры и упражнения, способствующие раскрепощению и сближению участников.

Этап активизации эстетической самоактуализации, создания творческих отношений в группе включал релаксационные упражнения: осознание пространственности звука (3 круга — дальний, ближний, внутренний) с направленной визуализацией: «Представьте и послушайте: легкий шум ветра... холодок, ожидание музыки. Фоном к упражнению постепенно начала звучать музыка А. Вивальди «Времена года». Участникам было предложено рисование по кругу линии звучания музыки. Каждый участник на отдельном листе изображал свою линию звучания музыки, листы передаются по кругу, каждый пытается угадать ощущение автора и продолжить, дополнить рисунок. Музыка звучала на протяжении всего времени рисования.

Затем был проведен групповой анализ рисунков, объединение рисунков в группы. Рисунки 1,2,3,4 приведены в Приложении 3.

Участникам была предложена игра «Аквариум для хорошего чело-

века». Подростки высказывались о том, что замечательного, уникального они заметили в поведении каждого. Этот этап первого дня заканчивался обсуждением полученных результатов в общем кругу, исполнялись любимые песни.

Второй день начинался с этапа эстетической самореализации и самопознания, активизации рефлексивного процесса в общем кругу, где проходил обмен впечатлениями от прошедшего дня в форме ответа на вопросы: Что нового произошло в моей жизни со вчерашнего дня? Что изменилось во мне? Затем каждый участник, слушая музыку А. Вивальди, должен был представить свой цвет, затем все по очереди изображали цвет с помощью движения. Участникам было предложено объединиться в «цветовые» группы для исполнения «цветного танца». Затем шло обсуждение художественных образов танца.

Звучала вновь музыка А. Вивальди. К вниманию участников представлены были две репродукции с живописных полотен В. Ван Гога «Красные виноградники в Арле» и «Море в Сент-Мари», предлагалось выбрать одно живописное полотно, наиболее созвучное с музыкой. Была выбрана репродукция В. Ван Гога «Море в Сент-Мари». Теперь участники должны ближе познакомиться с выбранным полотном: каждому предлагалось задать необычный вопрос, относящийся к картине. По мере задавания вопросов усиливался интерес к изображаемому. Участникам было предложено мысленно войти внутрь полотна, выбрать для себя персонаж художественного иномира и написать его имя на карточках, которые затем были розданы в случайном порядке.

Затем шло подробное обсуждение персонажей, их характеров, ценностей и особенностей их жизненного пути. Каждый участник говорил от имени своего персонажа, в результате возникла виртуальная реальность, в которой участник переосмысливал восприятие, как своего персонажа, так и себя самого.

Участникам было предложено разделить на две группы. Каждая группа получила задание написать легенду о жизни всех персонажей. После подготовки группы обменивались легендами и разыгрывали их с помощью драматизации. После просмотра драматизации каждый участник группы раскрыл секрет своего первоначального амплуа, поделился своими мыслями и чувствами. Не все участники были удовлетворены и согласны с художественным воплощением в реальности своего первоначального замысла художественного образа своего персонажа.

Далее на стене было вывешено белое полотно для создания «Картины мира». Каждый участник выбирал по своему желанию краску и кисточку. Группе предлагалось нарисовать то, что видят их персонажи из своего иномира, когда смотрят на мир людей. Соблюдалось условие коллективного рисования: без обсуждения и вместе с музыкой.

Этап осмысления полученного эстетического опыта, интеграция результатов. В общем кругу происходило обсуждение содержания «Картины мира» и индивидуальной тактики поведения. Участники делились мыслями, чувствами о полученном в группе жизненном опыте.

На заключительном этапе игры была проведена вновь рефлексивная диагностика: интеграция результатов, оценивающая компоненты игрового процесса — эмоциональный (самоотчеты участников); — когнитивный (методика «Кто я?»); — потребностно-мотивационный (метод незаконченных предложений); — рефлексивный (методика «События жизненного пути»), анкетирование.

На основании полученных результатов анкетирования и совместных творческих работ участников игры нами были выделены главные показатели эффективности событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения:

- проявление отношения к ценностям художественной культуры как к личным эстетическим событиям жизни;
- формирование системы личностных эстетических установок, убеждений и художественных предпочтений подростка, выраженных в его поведении и потребности эстетической самореализации;
- гармоничное сочетание отношений между личностными и внутригрупповыми эстетическими ценностями, представляющими художественную культуру как пересечение творческих самовыражений участников игры;
- образование высокого уровня эмоциональных переживаний всех участников игры под воздействием совместного эстетического восприятия и воспроизведения художественных образов.

В ходе эксперимента нами было предложено проводить долговременное по протяженности педагогическое событие — культурологический марафон «Перекресток цивилизаций», состоящий из более кратковременных событий, вошедших в воспитательную практику многих современных школ как традиционные: День знаний, День здоровья, День учителя, «Осенний бал».

Ключевым событием в конце марафона мы предложили проводить общешкольную культурологическую игру, которая каждый год имела бы свое новое название: «Средневековый базар», «Открытие Америки», «Гавани мира», «Российская империя», «Цивилизация 2000...», «Земля Владимирская — Отечество мое».

Смена названий обеспечивала возможность реализовать главную цель культурологической игры — создание условий для активизации форм культурного самоопределения личности. Культурологическая игра ролевая по форме и ценностно-ориентированная по содержанию решала следующие основные задачи:

- закрепление отношений у подростков к ценностным категориям исторической эпохи посредством изучения особенностей художественной культуры разных стран (народных ремесел, художественных традиций) и воспроизведения их в различных видах художественной деятельности;

- формирование опыта самореализации личности старшего подростка посредством реализации индивидуальных художественных способностей, потребностей и интересов;

- развитие эмоционально-положительного психологического климата в детско-взрослом сообществе посредством межвозрастного взаимодействия.

Культурологическая игра представляла собой коллективное творческое дело, технологическими особенностями организации которого являлись: совместное определение целей, задач, темы игры, распределение обязанностей, планирование этапов проведения, определение формы коллективной рефлексии.

Игра длилась в течение четырех недель, проводилась в несколько этапов.

Подготовительный этап — проектировочный. На этом этапе проводились заседания совета командиров классов, методического объединения классных руководителей, совета эксперимента школы, на которых совместно определялись цель, задачи, правила этапов проведения игры, распределялись роли, выбирались формы рефлексии.

Задачи этого этапа — создание атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между взрослыми и детьми, активизация инициативной деятельности подростков.

На этапе эстетической самоактуализации и самопознания — школьниками активно велась поисковая и исследовательская деятель-

ность по изучению объектов художественной культуры. Дети знакомились с литературой, узнавали об истории развития того или иного вида искусств, народного промысла, оформляли альбомы с результатами своей работы.

В классах проводились интеллектуальные игры и тестирование по истории художественной культуры определенной эпохи. Шла подготовка «торговых компаний» — «актерских гильдий»: распределялись роли и обязанности внутри класса, изготавливались рекламные афиши зрелищных заведений, подарков, изделий для финального аукциона. Классные компании получали «лицензии на право открыть заведение», проводились репетиции.

Основной задачей данного этапа стало формирование чувства сопричастности к мировой художественной культуре, уважения к истории и традициям других народов. Поэтому каждый из классных коллективов выбирал для изучения художественную культуру какой-либо страны мира или определенного географического места (например, Россия 19 в., Владимирская область в 19 в., средневековая Индия, Голландия Нового времени и т.п.).

Этап эстетической самореализации — день игры, «торговый день», как правило, свободный от учебных занятий — яркая реализация художественной совместной деятельности взрослых и детей.

Классные коллективы в заранее определенных и оформленных помещениях размещали свои зрелищные заведения. Среди них:

- выставочные залы и вернисажи произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, выполненных учащимися, педагогами и родителями;

- театральные балаганы с зазывалами и актерами, представляющими красочные юмористические и поучительные драматические сцены;

- поэтические, музыкальные и танцевальные салоны, в которых дети не только показывали подготовленные номера, но и предоставляли возможность зрителям стать участниками сочинения стихов по типу «буриме», исполнить совместно песню или танец, поиграть в шумовом оркестре;

- театр исторического костюма;

- салоны красоты;

- торговые лавки художественных изделий и т.п.

Решение задач данного этапа направлено было на формирование и закрепление опыта художественной совместной деятельности подрост-

ков, развитие художественных потребностей, вкусов и ценностных интересов.

Творческие коллективы классов находились в условиях экономической конкуренции. Все зрелища проводились за определенную условную оплату. Кассовый сбор переводился в баллы и суммировался с баллами интеллектуального капитала.

В финальном аукционе художественных изделий определялся класс — победитель культурологической игры.

Итоговый этап — анализ приобретенного опыта эстетического самоопределения в педагогическом событии — обычно проходил на уровне обмена мнений и обсуждения характера участия класса в общешкольном событии на общем кругу по параллелям, проводилось анкетирование, тестирование, выпускались газеты.

Использование в организации и проведении культурологической игры как педагогического события событийного подхода изменило статус коллективного творческого дела, переводя его от мероприятия в ранг индивидуально и коллективно значимого эстетического события.

В реализации событийного подхода по воспитанию способности эстетического самоопределения в культурологической игре мы использовали:

- метод свободного выбора художественной деятельности и оценивания индивидуальной значимости старшими подростками отношения к различным событиям художественной культуры разных эпох;

- метод диалога культур между историческим и современным пониманием ценностных категорий и между личностными культурами участников игры (учащиеся школы с 1 по 11 кл., педагоги, родители, выпускники и студенты педагогического института ВлГУ);

- метод «деловой» игры, позволяющий каждому участнику события находится в нем, творить собственный мир по законам содружества и сотворчества (каждый участник принимал соответствующую исторической эпохе характерную роль — художник, актер, купец, ремесленник, работник лавки, директор театра, банкир, зазывала, стражник, инквизитор, бродячий певец и др.);

- метод рефлексивного круга — игра оканчивалась аукционом интеллектуального капитала, обсуждением эмоциональных оценок и интереса в освоении особенностей художественной культуры различных стран мира, выпуском общешкольной газеты, анкетированием.

При подготовке и проведении коллективного творческого дела осуществлялось целостное воздействие на коллектив и личность подростка, его эмоциональную сферу. Неподдельный интерес к каждой игре и творческую инициативу проявляли родители и выпускники школ.

Данное коллективное дело являлось яркой эмоциогенной ситуацией, которая способствовала раскрытию эмоциональных ресурсов школьных коллективов и отдельной личности. «Каждая такая ситуация вбирает в себя широкий круг биологических, психологических и социальных детерминант, поэтому она может быть сугубо индивидуальной» [205; 66].

В итоге проведения культурологической игры в экспериментальных классах нами было выявлено, что статус личного эстетического события присваивался педагогическому событию всегда индивидуально.

Большинство участников данного педагогического события отметили в своих отзывах, что все проведенные культурологические игры в школах стали праздниками совместного художественного творчества взрослых и детей. Не смотря на то, что каждый раз по форме игры повторялись, по содержанию они были не похожи друг на друга. В игре осуществлялось единство интеллектуального и эмоционального начала. Культурологическая игра как педагогическое событие стало традиционным событием жизни всех экспериментальных школ.

В ходе эксперимента в школе мы предложили организовать самостоятельную «юнпрессу», которая дала возможность подростку выразить свои эстетические потребности в самостоятельном художественном творчестве, отстаивать свои права в мире культуры и явилась одним из способов развития способности эстетического самоопределения средствами художественного слова и изобразительного искусства.

Активную роль в организации занятий самостоятельной юношеской прессы сыграл школьный пресс-клуб «Золотое подполье». Эти занятия образовали своеобразный мост между внутренним «я» подростка и внешним миром, они явились уникальным видом житнетворчества ребенка, где переплавлялись все умения юного человека с впечатлениями о действительности.

Основная цель занятий юношеской прессы — сформировать у подростков способности эстетического самоопределения средствами художественного слова и изобразительного искусства, оказать помощь в определении подростком своего места в окружающем его культурном пространстве и в познании самих себя, содействовать выработке необ-

ходимых навыков в формировании собственного мнения по поводу происходящих культурных событий.

Занятие в пресс-клубе организовывалось в соответствии с основными этапами модели педагогического события. В работу пресс-клуба привлекались подростки, желающие реализовать свои эстетические потребности в литературной и изобразительной деятельности. Занятия в пресс-клубе «Золотое подполье» представляли собой свободное совместное творчество учащихся и педагогов.

Подготовительный этап занятия включал в себя и процесс эстетической самоактуализации, т.к. потенциально интересная тема или значимая проблема подбирались добровольными участниками занятия «юнпрессы».

Создание газет очень часто было связано с желанием откликнуться на волнующие ребят события школьной и общественной жизни. Например, «Команда божественных, бодрых, бушующих, бесстрашных, беззащитных, благодарных и блистательных» и «Каскад благодарностей» появилась ко Дню учителя, «Кто, когда, куда бежит?» ко Дню школы, «Комитет безопасности» по поводу проведения в школе экологического марафона, «Кот Бегемот или Канатное бездорожье» к 1-му апреля, «Классическая болезнь» ко дню Святого Валентина, «Кадет с берданкой» к 23 февраля, «Классные барышни» и «Капелька благоговения к 8 марта, «Карнавальное буги-вуги», газета — ностальгия по безвозвратно ушедших из школьного расписания уроков психологии, «Блюз на крыше», «Великий светлый день Рок-н-ролла» и «Король Бита» ко Дню рок-н-ролла, «Кодекс бойскаута» — когда подошли 100 дней до выпускных экзаменов и все вспомнили, что надо учиться, «Каникулярная бессонница», «Посвящение в рыцари КБ (Клуб бессмертных, бессменных, бесподобных)» по итогам работы пресс-центра, «Бесконечная конечность» по поводу окончания учебы в школе.

Этапы эстетического самопознания, самореализации и рефлексии были объединены процессом коллективного творчества непосредственного создания газеты. Написание газеты всегда проходило в неформальной обстановке сбора подростков и учителей после уроков, на переменах, в любое интересное для создателей время. Авторы школьной прессы придумывали себе псевдонимы: Цензор, Кропатель, Шагал, Обломофф, Xsoft, C4H10, что создавало интригующую обстановку подачи художественной мысли для читателей, а для самих авторов вносило азартность и

артистичность воплощения выбранного амплуа в письменном слове, перед подростком раскрывались его потенциальные возможности к художественному творчеству.

Мы выделили важные качества организации занятий редакционной малой прессы, которые соответствуют характеру педагогического события: атмосфера самостоятельности и творчества; социальная значимость и серьезность художественной деятельности; возможность вступить в диалог с творческой личностью руководителя и реализовать свои потребности в художественной деятельности; увлеченность и доброжелательность; возможность выступить в качестве субъекта воспитания.

Школьная газета явилась средством выражения и раскрытия мыслей и чувств подростка, инструментом изучения культуры, совместным творчеством взрослых и детей. Для подростков было очень важно то, что газета выносилась на суд других людей.

В результате художественной деятельности по созданию школьных газет, информационных листков, разного рода плакатов позволяло устанавливать более тесно макросоциальные связи внутри школы. Кроме того, школьная пресса выполняла образовательную эстетическую функцию, т.к. заставляла соревноваться между собой два разных «средства информации» — учителей и прессу. Вследствие этого, к подростку приходила убежденность в том, что и в самом деле можно принимать полноценное участие, как в жизни школы, так и в жизни общества.

Участники пресс — клуба выпускали свои издания не только в школе, а также являлись внештатными корреспондентами городской газеты «Детвора», «Комсомольская правда», сотрудниками детской городской телевизионной студии «Пионер» (Приложение 4).

Еще одно педагогическое событие эстетической направленности — это мировоззренческая дискуссия вокруг кинофильма, которая строилась в следующей логике. Педагог вносил культурный текст в сферу взаимодействия с группой подростков (совместный просмотр фильма) и создавал ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от школьников понимания ее смысла. Подросток строил и предъявлял всей группе исходное понимание-непонимание смысла увиденного. Педагог проблематизировал это понимание в целях выхода подростка в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию и стимулировал проявление данной позиции. Акцентируя разность позиций, педагог организовывал позиционное общение подростков. В процессе сравнения и обмена позициями подростки приходили к необходи-

мости кооперации или конкуренции с другими позициями, понимания всех и принятия близких позиций. Групповая рефлексия школьниками итогов позиционного общения, организуемая педагогом, завершала их взаимодействие друг с другом и учителем.

Одна из самых востребованных форм дискуссии вокруг кинофильма — «Брифинг»: знакомство «автора» (одного или нескольких учащихся класса, которые берут на себя роль создателей фильма) с предполагаемым к обсуждению кинофильмом — индивидуальная беседа педагога с «автором» (выявление особенностей прочтения и понимания) — коллективный просмотр фильма — выступление «автора» — диалог участников группы с «автором» в форме пресс-конференции — итоговая рефлексия (Возможно ли полное понимание зрителем режиссерского замысла? Принадлежит ли текст автору? Есть ли разница между смыслами автора и читателя? И т.д.)

В теоретической части нашего исследования мы выявили, что составной частью способности эстетического самоопределения подростков является самоанализ. Условием для реализации деятельности самоанализа личности является индивидуальная и коллективная рефлексия (Б.З. Вульфов).

Осмысление результативности педагогического события способствовала рефлексия, выступающая «пространством коллективного и индивидуального самовыражения, зоной поиска и утверждения общих ценностей» [32; 17].

Одной из форм выявления значимости личных эстетических событий подростков стала индивидуальная и коллективная рефлексия в общем кругу.

В течение нескольких лет в школе выработан определенный ритуал проведения общего круга. Во время большой перемены в течение учебного времени или во время сборов учащихся в каникулы приглашаются все желающие в общий круг. Инициаторами и организаторами общего круга являлся совет школы, включающий педагогов, учащихся и выпускников школы.

В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников круга (детей и взрослых) о взволновавшем жизненном событии, в том числе и встречи с явлениями художественной культуры, определялось ценностное отношение детско-взрослой общности к определенному культурному событию.

Вначале и по завершении постсобытийной рефлексии исполнялись

традиционные и соответствующие содержанию события песни, выбор которых определяли сами подростки и совместно с педагогами. Необходимо подчеркнуть, что именно исполняемая в рефлексивном кругу песня создавала неподдельную атмосферу единения и искреннего сопереживания всех участников педагогического события. Для учащихся экспериментальных школ сегодня стало традицией проводить коллективную рефлексию в общем кругу (по параллелям).

Таким образом, преобразование педагогических событий эстетической направленности в личное эстетическое событие подростка по восприятию и пониманию художественного текста обеспечивалось: моделью педагогического события; открытой гуманистической позицией учителя и принятием личности ребенка; возможностью диалога с различными точками зрения (автора, педагога, ровесников) и возможностью творческого действия подростка; созданием атмосферы эмоционального подъема и обязательной совместной рефлексией происходящего.

В ходе практического исследования сущности событийного подхода к воспитанию нами были выделены наиболее эффективные методы развития у подростков способности эстетического самоопределения: метод свободного выбора, диалога культур, метод игры, рефлексивного круга, событийного характера воспроизведения школьных традиций и формирования событий личной жизни.

Метод свободного выбора и оценивания индивидуальной значимости событий художественной культуры в экспериментальных классах был представлен в трех основных формах: эмоциональной, рациональной и поведенческо-деятельностной.

Главным показателем воздействия педагогических событий эстетической направленности на личность подростка явился опыт подростков в культурной идентификации, эстетической самореализации, самопознания и самоанализа.

2.3. Диагностика эффективности событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения

В ходе экспериментальной работы нами были выявлены показатели эффективности реализации событийного подхода к воспитанию у старших подростков способности эстетического самоопределения.

Осуществляя диагностические процедуры, использован был мониторинговый подход, позволивший регистрировать изменения, происходящие в системе, как по времени, так и по содержанию.

Мониторинговые процедуры представлены двух типов: статистическая и динамическая. Статистическая процедура позволила одномоментно снять показатели по одному или нескольким направлениям деятельности, провести углубленный анализ деятельности. Неоднократный замер одних и тех же характеристик в течение всего цикла экспериментальной деятельности позволил выявить динамику изменений показателей.

Целостное изучение результативности проводилось с использованием системного анализа всех компонентов учебно-воспитательного процесса в 7-9 классах и диагностики каждого его участника. В ходе эксперимента за весь период было продиагностировано 1407 человек.

Для оценки экспериментальной работы мы использовали две группы критериев: критерии факта и критерии качества. Данные критерии были нами разработаны на основе исследований Т.И. Шамовой [200; 23].

Для определения эффективности реализации событийного подхода к воспитанию мы использовали группу оценок критериев факта:

- наличие сложившихся традиций в организации педагогических событий эстетической направленности;
- количественные показатели вовлечения в художественную деятельность участников педагогических событий;
- культурной идентификации подростков, отраженном в среднем показателе уровня организационного, психологического и эмоционального единства воспитательного коллектива.

Содержание эстетического воспитания в экспериментальных и контрольных классах существенно отличался.

В учебной программе контрольных 7-8 классов предметы эстетического цикла представляли литература, музыка и изобразительное ис-

кусство, 9-х классах — литература. Внеклассная работа в контрольных классах отличалась «мероприятийным» и фрагментарным характером воспитательных дел эстетической направленности.

Особенности организации эстетического воспитания подростков в экспериментальных классах, а также в контрольных классах отражены в отборе содержания учебной и внеклассной работы (Приложение 5, Таблица 9).

Отбор содержания учебного плана по предметам эстетического цикла в экспериментальных классах обусловил процесс интеграции планирования и проведения сети внеклассных педагогических событий эстетической направленности, а также повлек за собой изменения в занятиях творческих объединений.

В экспериментальных классах была предоставлена свобода выбора и реализации индивидуальных потребностей подростков в актуализированной художественной деятельности различных видов на уроках и во внеклассное время: музыкальной, литературной, изобразительной, хореографической, театральной.

Анализ посещаемости старшими подростками художественных объединений экспериментальных и контрольных 7-9 классов позволил выявить динамику роста количества объединений, количества их участников и направленность групповой деятельности (Таблица 2).

На основании динамики изменений показателей посещаемости художественных объединений экспериментальных 7-9-х кл. мы можем говорить о направленности коллективов на художественную деятельность.

Таблица 2

Посещаемость художественных объединений

Классы	Экспериментальные классы 1		Экспериментальные классы 2		Контрольные	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Год	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Кол-во объединений	5	10	8	12	4	4
Кол-во уч-ся в 7-9 кл.	487	486	494	492	426	425
Кол-во уч-ся в объединениях	176	264	201	258	154	137
Кол-во уч-ся в %	36 %	54 %	40%	52%	36 %	32 %

В ходе воспитания у подростков культуры эстетического самоопределения в контексте событийного подхода в экспериментальных

школах нами был выявлен факт разного уровня организационного единства воспитательного коллектива.

Педагогические события эстетической направленности проводились в экспериментальных школах на различных уровнях:

– в отдельно взятом классном коллективе (урок и внеурочное занятие по предмету эстетического цикла);

– в параллели (рефлексивный круг, итоговые интеллектуальные игры по предметам эстетического направления);

– в классных объединениях одной возрастной ступени (школьный спектакль);

– в свободном межличностном объединении (музыкальная гостиная, рефлексивная игра, занятие самодеятельной прессы);

– во взаимодействии общешкольного коллектива, включая родителей, студентов вуза и выпускников (общешкольная культурологическая игра).

Уровень организационного единства экспериментальных коллективов 7-9-х кл. определялся нами посредством выявления интереса старших подростков к содержанию различных школьных событий и активной позиции личности в художественном творчестве.

Проведенный выборочный анализ анкетирования во всех школах показал, что на конец учебного года из общего числа опрошенных 359-ти семиклассников высокий уровень оценки проведенных за год педагогических событий эстетической направленности дали 210 уч-ся. Чувствовали себя активными участниками и занимались, на их взгляд, интересной художественной деятельностью — 168 человек. 260 опрошенных предложили повторить некоторые события на следующий год. Результаты анкетирования отражены в Таблице 3.

Таблица 3

**Оценка педагогического события и своего места в событии
(ответы в %)**

Классы	Экспериментальные классы 1		Экспериментальные классы 2		Контрольные классы	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
«интересное событие»	53	81	62	75	59	62
«был активным участником»	48	79	40	73	32	31
«выбрал художественную деятельность»	46	69	51	70	45	49
«повторить событие»	75	87	75	90	66	65

Уровень организационного единства воспитательного коллектива в экспериментальных школах мы рассматривали в зависимости от величины числового показателя ответов на вопрос: «Был ли ты в проведенном событии активным участником?». Высокая степень организационного единства воспитательного коллектива наблюдалась по результатам ответов участников педагогических событий (79%).

Опрос этих же учащихся (девятиклассников) в конце учебного года выявил устойчивость интереса к таким событиям, как День учителя (День дублера), День рождения школы (класса), культурологическая игра, театральная фестиваль (фестиваль искусств), музыкальная гостиная и др.. Это позволило нам сделать вывод о приобретении данных педагогических событий статуса традиций школы.

Динамика роста выявленных показателей определения подростками своей активной позиции в педагогических событиях эстетической направленности (во всех школах более 50% уч-ся), а также показатели активности посещения художественных объединений школ на конец учебного года позволили нам сделать вывод о наличии факта развития культурной идентификации подростков в экспериментальных классах (Таблицы 2 и 3).

Для анализа факта развития культурной идентификации подростков нами были взяты социометрические индексы (уровень доброжелательности отношения личности к коллективу, статус личности в группе, коэффициент благополучия в коллективе, коэффициент прочности связей в группе), отражающие показатели уровня психологического единства в коллективах экспериментальных и контрольных 7-9 классах.

В процессе анализа исследований параметров психологического единства в коллективах в условиях реализации событийного подхода к воспитанию было выявлено, что высокие показатели уровня развития доброжелательности отношения личности к коллективу и наибольший коэффициент прочности связей в группе присущи подросткам экспериментальных 9-х классов.

В контрольных классах динамические изменения отсутствовали.

В тесной корреляции с очень сложными и разнообразными индивидуальными взаимоотношениями между отдельными членами коллектива находятся показатели уровня эмоционального единства коллектива.

Исследователи (А.Н. Лутошкин, Т.И. Шамова и др.) утверждают, что эмоциональное единство в переживаниях значимых ситуаций существует в таких коллективах, где деятельность насыщена разнообразными эмоциональными ситуациями [104, 200].

К значимым ситуациям мы отнесли педагогические события эстетической направленности, ставшие в экспериментальных коллективах любимыми и завоевавшими статус школьных традиций.

В экспериментальных классах нами проводилась культурологическая игра как традиционное общешкольное событие. Для определения характеристики эмоционального состояния коллективов нами была применена методика выявления динамики настроения в группе до и после проведения педагогического события. В контрольных классах диагностирование данного параметра проходило до и после проведения праздника Дня учителя.

Перед началом и по окончании воспитательного дела каждому участнику предлагалось выбрать один из пяти цветных маркеров и на большом листе ватмана нарисовать цветную точку. Красный цвет — прекрасное, самое лучшее настроение, желтый — хорошее, приятное настроение, зеленый — спокойствие, синий — грусть, черный — плохое настроение (А.Н. Лутошкин, тест «Цветопись»).

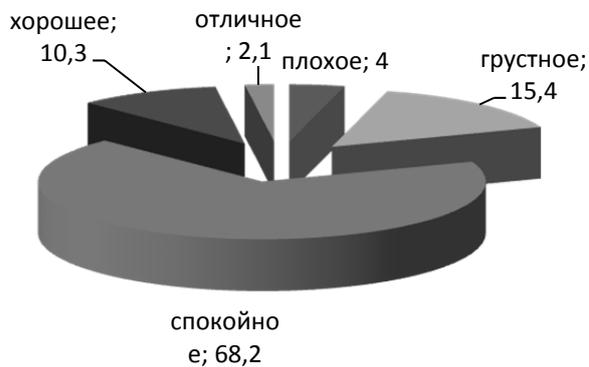
Таким образом было зафиксировано количество участников воспитательного дела и определено состояние настроения в коллективах по выбранной нами цветовой шкале. На рисунках 1-6 представлены результаты эмоционального состояния учащихся 7-9-х классов до проведения игры и после ее завершения.

Сравнив все показатели до и после игры, характеризующими изменения настроения в коллективах экспериментальных классов под воздействием культурологической игры, мы выявили, что все индикаторы положительного настроения выросли, а отрицательные — уменьшились.

В экспериментальных классах после игры мы наблюдали большие положительные изменения эмоционального подъема, отличного настроения по сравнению с эмоциональным состоянием в контрольных классах после внеклассного дела.

Вследствие выше указанных фактов мы делаем вывод о том, что событийный подход к воспитанию повлек за собой развитие организационного, психологического и эмоционального единства воспитательных коллективов. Эти данные свидетельствуют о наличии положительных изменений в культурной идентификации подростков, что в свою очередь говорит о развитии культуры эстетического самоопределения личности.

**Экспериментальные классы 1
(до игры)**



**Экспериментальные классы 1
(после игры)**

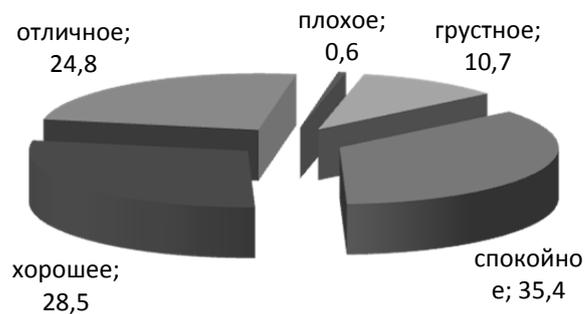
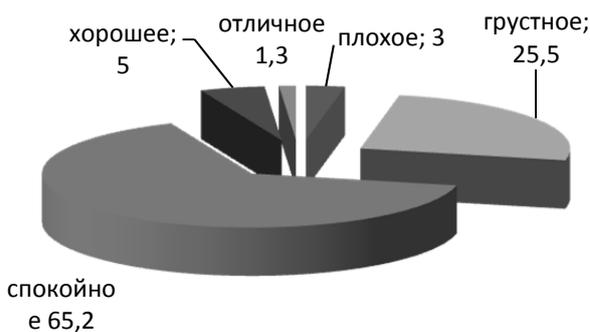


Рис. 1-2. Эмоциональное состояние экспериментальных классов 1

**Экспериментальные классы 2
(до игры)**



**Экспериментальные классы 2
(после игры)**

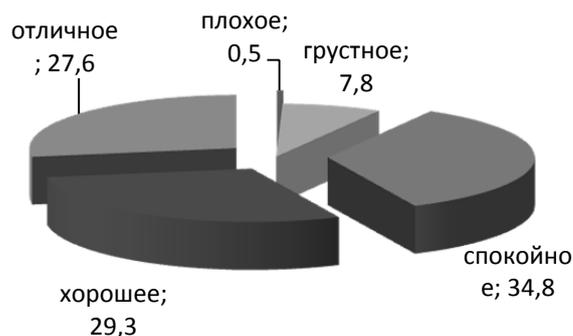
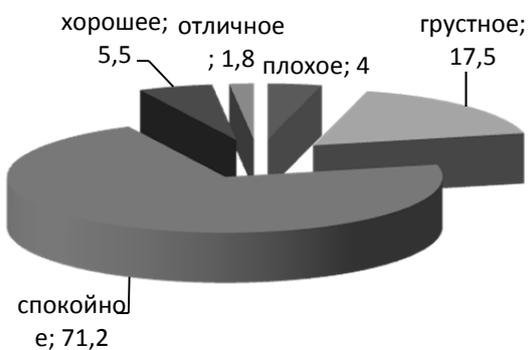


Рис. 3-4. Эмоциональное состояние экспериментальных классов 2

**Контрольные классы
(до воспитательного дела)**



**Контрольные классы
(после воспитательного дела)**

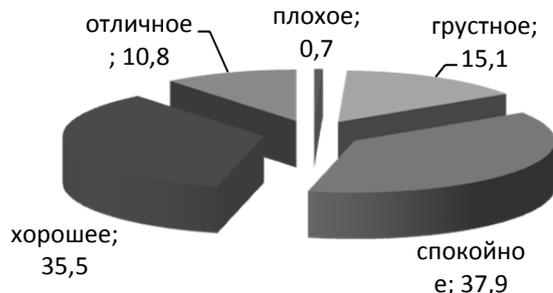


Рис. 5-6. Эмоциональное состояние контрольных классов

Для определения качества решения исследовательских задач экспериментальной работы по реализации событийного подхода к воспитанию у подростков культуры эстетического самоопределения мы использовали группу оценок «критериев качества» [200; 23]:

- общий психологический климат школы;
- ценностные ориентации, художественная культура личности — художественной образованности и художественной развитости художественные интересы, потребности эстетического самовыражения, значимость — ценность эстетических событий, опыт эстетической самореализации и самоанализа.

Руководствуясь целью определения культуры эстетического самоопределения личности под влиянием различных педагогических событий эстетической направленности, мы составили характеристику общего психологического климата в экспериментальных и контрольных классах по показателям степени адаптированности подростка в системе межличностных отношений.

Нами были выявлены уровни самопрятия и прятия других, эмоциональный комфорт в группе, интернальность, стремление к доминированию (опросник Роджерса — Даймонда — социально-психологической адаптации).

По результатам статистической обработки массива данных на выборке психологической службы школы все показатели на конец завершения экспериментального исследования лежат в интервале возрастной нормы (Таблица 4).

Исследования социально-психологической адаптации подростков экспериментальных 9-х кл. выявили динамику изменений показателей в сторону более высокой степени сформированности интернальности, самопрятия и эмоциональной комфортности, что свидетельствует об улучшении психологического климата экспериментальных классов, о совершенствовании стиля отношений, развитии уровня толерантности и социальной ответственности подростков.

Таблица 4

Итоговые показатели СПА в 9-классах (результаты в %)

	Классы	Адаптив- ность	Само- приня- тие	Эмоц. ком- форт	Интер- наль- ность	Доми- ни- рова- ние	Приня- тие других
Средние показатели 2010 г.	Эксперимен- тальные 1	61,4	64,3	60,7	62,2	53,1	59,7
	Эксперимен- тальные 2	61,1	63,2	61,3	61,1	56,5	56,6
	Контроль- ные	60,7	62,5	58,9	60,3	57,7	57,9
Средние показатели 2011 г.	Эксперимен- тальные 1	62,2	67,7	63,4	65,1	53,2	63,4
	Эксперимен- тальные 2	61,8	65,8	61,9	60,7	56,9	59,6
	Контроль- ные	60,9	65,1	60,5	62,3	55,4	58,1
Средние показатели 2012 г.	Эксперимен- тальные 1	63,8	68,4	63,8	64,9	52	74,2
	Эксперимен- тальные 2	64	68,8	62,9	64,7	53,2	66,9
	Контроль- ные	61,8	67,2	62,3	63,2	53,8	66,5

Примечание: интервал норм — от 50 до 65.

Выявления характеристик ценностных ориентаций подростков проводились с использованием методики М. Рокича (Приложение 6) с целью определения иерархической системы ценностей личности. Основу составило прямое ранжирование учащимися списка терминальных ценностей, каждая из которых представляет конечную цель индивидуального существования. Из предложенного списка 18-ти ценностей для нас наиболее значимыми в развитии ценностного отношения подростков к явлениям жизни мы выделили: любовь, здоровье, дружбу, семью, познание, переживание прекрасного, свободу, счастье других, творчество, материальное благополучие. Результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5

**Результаты диагностики ценностных ориентаций подростков
по методике М. Рокича (цифра — ранговое место)**

Наименование ценностей	Ранговое место					
	2010 г.			2012 г.		
	Экспериментальные классы 1	Экспериментальные классы 2	Контрольные классы	Экспериментальные классы 1	Экспериментальные классы 2	Контрольные классы
Активная жизнь	2	3	2	7	7	7
Мудрость	8	9	9	15	18	17
Здоровье	3	2	1	1	1	5
Интересная работа	10	18	8	13	13	12
Переживание красоты	17	14	15	8	8	14
Любовь	9	6	7	2	2	1
Материальное благополучие	5	4	4	14	15	10
Дружба	6	5	5	4	3	4
Признание	4	10	10	16	14	11
Познание	14	13	12	9	9	8
Продуктивная жизнь	16	16	14	17	17	6
Саморазвитие	13	15	13	10	12	13
Развлечения	12	12	11	18	16	18
Свобода	1	1	3	5	5	3
Семья	11	7	6	3	4	2
Счастье других	18	17	16	12	11	15
Творчество	15	11	17	6	6	16
Уверенность в себе	7	8	18	11	10	9

Ежегодные исследования в экспериментальных и контрольных 9-х кл. позволили диагностировать качественные изменения в иерархии ценностей личности подростка (1407 человек). Выявленная положительная динамика данных распределения большего удельного веса в сторону таких ценностей как здоровье, любовь, семья, дружба, позволила нам сделать вывод о развитии высоких личностных ценностных отношений подростка к явлениям жизни.

На основе определенных ранговых мест ценностных ориентаций подростков были выделены важные показатели развития культуры эсте-

тического самоопределения — переживание красоты и творчество. Присвоив первой ранговой позиции максимальное количество баллов (18), нами была подсчитана сумма баллов и выявлена динамика в ее изменении отношения учащих к каждой ценности.

Анализ уровня развития ценностного отношения школьников к творчеству и переживанию красоты показал, что большие положительные динамические изменения произошли в показателях измерений ценностных ориентаций девятиклассников экспериментальных классов. В контрольных классах показания практически остались неизменными (Рисунки 7-8).

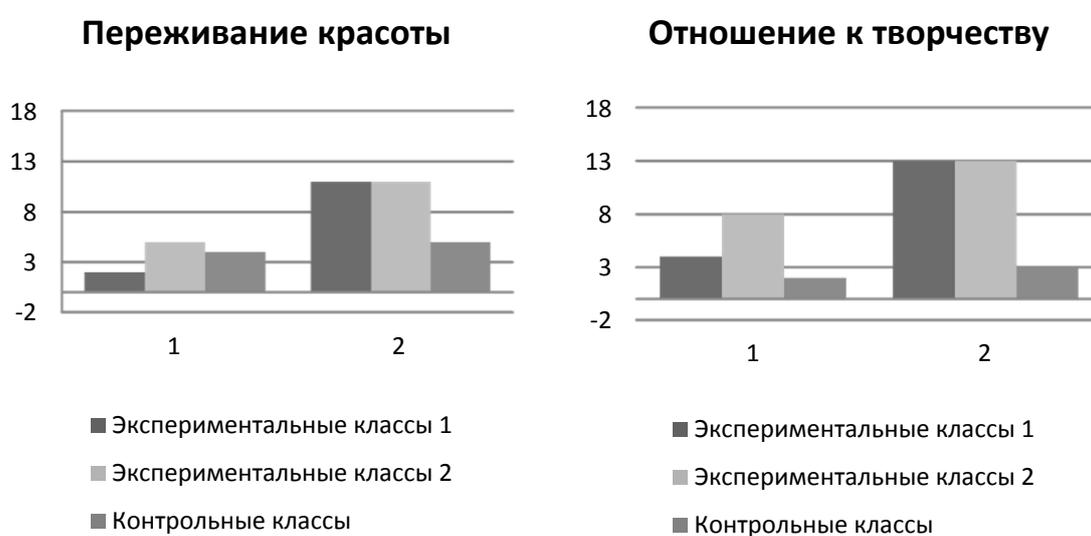


Рис. 7-8. Ценностное отношение подростков к творчеству и переживанию красоты (места выставлены по количеству баллов занимаемого ранга)

В соответствии с гипотезой нашего исследования о том, что событийный подход к воспитанию оказывает развивающее воздействие на художественную культуру подростков, нами были выявлены показатели художественной образованности и художественной развитости.

Художественная образованность, по мнению Ю.Б.Алиева, представляет собой вооруженность учащегося «способами эстетической, художественной деятельности, искусствоведческими знаниями, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к искусству, «открытость» новым искусствоведческим знаниям, развитость художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным явлениям современного художественного творчества» [6; 84].

В целях определения уровня художественной образованности учащихся 7-9 кл. в общеобразовательных школах мы использовали метод независимых экспертных оценок, с помощью которых изучались эффективность учебной деятельности (учебная активность, успеваемость) и усвоение норм поведения (на уроке, во внеклассной деятельности).

Характеристики уровней каждого из критерия мы предложили дать учителю музыки, литературы и классному руководителю по 6-ти бальной системе. Изучение уровня художественной образованности учащихся строилось на оценке двух критериев:

- эффективность учебной деятельности (учебная активность, успеваемость);
- усвоение норм поведения (на уроке, во внеклассной деятельности).

Эффективность учебной деятельности. Учебная активность учащегося характеризовалась по следующим параметрам:

5. Активно работает на уроке, часто поднимает руку, отвечает правильно и творчески.
4. На уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередуются.
3. Редко поднимает руку, но отвечает правильно.
2. Учебная активность носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит вопроса.
1. Пассивен на уроке, дает отрицательные ответы или не отвечает совсем.
0. Учебная активность отсутствует.

Усвоение знаний характеризовали параметры:

5. Правильно выполняет задания.
4. Самостоятельно выполняет задания с единичной ошибкой.
3. Выполняет задания с ошибками.
2. Выполняет задания с ошибками, часто нуждается в помощи.
1. Выполняет задания только с помощью.
0. Не выполняет задания.

Усвоение норм поведения на уроке и во внеклассном деле:

5. Ведет себя спокойно, активно участвует во всех видах деятельности.
4. Выполняет требование учителя, но предпочитает другие занятия.
3. Активность ограничивается подготовкой к следующим занятиям.

2. Наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.

1. Пассивный, движения скованные, избегает других.

0. Часто нарушает нормы поведения — мешает другим детям, не меняет своего поведения, когда ему делают замечания (не владеет собой).

Результаты изучения уровня художественной образованности учащихся 7-9 экспериментальных и контрольных классов отражены в Таблице 6.

Таблица 6

Показатели художественной образованности учащихся 7-9 кл.

Критерии оценок		Экспериментальные классы 1		Экспериментальные классы 2		Контрольные классы	
		2010	2012	2010	2012	2010	2012
Эффективность учебной деятельности	Учебная активность	3,87	4,68	3,92	4,75	3,41	3,86
	Успеваемость	4,33	4,78	3,92	4,34	3,05	3,97
Усвоение норм поведения	Урок	4,04	4,66	4,15	4,77	3,59	3,64
	Внеклассное дело	3,83	4,95	3,85	4,86	4,36	4,43
Общий средний балл		4,01	4,76	3,96	4,68	3,6	3,97

Оценивая результаты изменения уровня художественной образованности, можно говорить о качественном характере развития культуры эстетического самоопределения подростков экспериментальных классов.

Художественная развитость подростков в экспериментальных и контрольных классах рассматривалась нами как «проявление школьниками любви и эмоционального отношения к искусству, потребности в высоких образцах, эстетической наблюдательности» [4; 133-144].

Направленность интереса подростков к художественной культуре изучалась через оценку особенностей предпочтения занятия искусством в сферах учебной и досуговой деятельности (П.С. Писарский, В.С. Собкин) [141].

Оценка значимости искусства в структуре учебной деятельности старших подростков была построена на основе опроса более 700 человек в течение двух лет. Посредством анкетирования были выявлены наиболее привлекательные для подростков предметы эстетического и есте-

ественнонаучного учебных циклов. Подросткам были предложены следующие вопросы:

1. Ваш любимый вид искусства.
2. Вам нравится: музицировать, рисовать, танцевать, играть на сцене, сочинять различные тексты (нужное подчеркнуть);
3. Общение с произведениями искусства и занятия художественной деятельностью (максимально 10 баллов):
 - а) помогают вам разобраться в самом себе;
 - б) дают возможность понять окружающий мир;
 - в) доставляют просто удовольствие;
 - г) не имеют для вас никакого значения.

Следует отметить, что наблюдаемая динамика в предпочтительных выборах предметов эстетического цикла подростками экспериментальных классов была выше, чем в контрольных классах. Результаты представлены на рисунках 9,10 и 11.

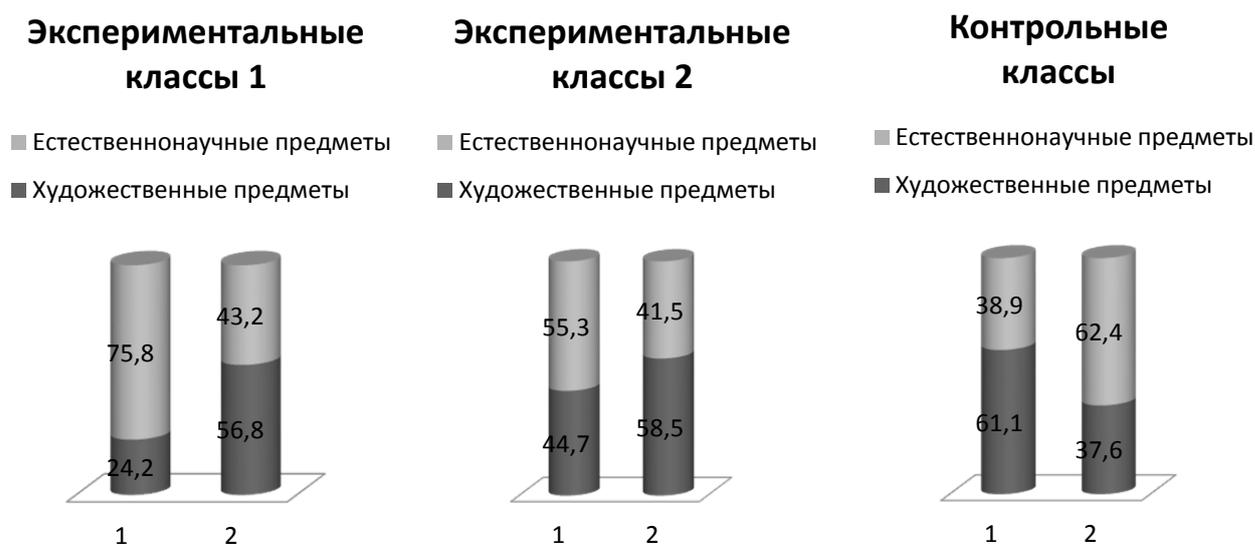


Рис. 9-11. Соотношение выборов учебных предметов (среднее количество выборов в %)

Другим параметром проявления эстетической культуры, по мнению исследователей, является интенсивность эстетического интереса. Его основным показателем выступил объем увлечения подростков различными видами искусств. Полученные в ходе анкетирования материалы дали возможность оценить особенности предпочтения подростками того или иного вида искусства.

Ответы учащихся экспериментальных 9-х классов, какой вид художественной деятельности им больше нравится, приведены на рисунке 12.

Как видно из приведенных данных, наибольшей популярностью среди старших подростков пользуется музыка, второе и третье место занимают литература и пластические искусства (изо, дизайн, декоративно-прикладное искусство), далее следуют танцы и театр.

Специфику изменения вкусовых предпочтений в области музыки достаточно хорошо иллюстрируют изменения, приведенные в Таблице 7, выборов наиболее часто называемых школьниками музыкальных произведений. Список составлялся из 30-ти произведений на основании опроса и выделения ранговых мест музыкальных сочинений, собравших в каждом опросе наибольшее количество голосов.

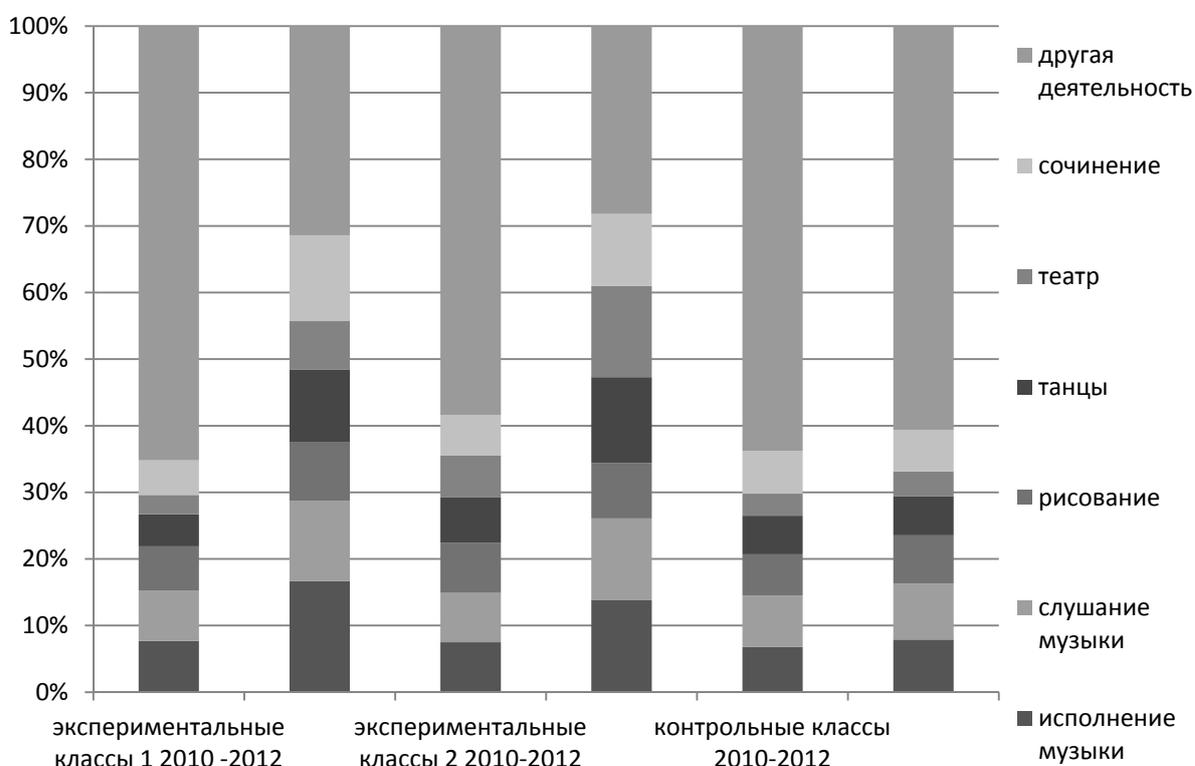


Рис. 12. Предпочтения подростков в занятиях художественной деятельностью (среднее количество выборов в %)

Характер изменения ядра вкусовых предпочтений подростков в области музыкального искусства оказался с одной стороны под воздействием механизма формирования нормативной системы ценностных ориентаций, которая имеет достаточно устойчивый характер. В основном эту систему определяют произведения отечественной и зарубежной классической музыки (П.И. Чайковского, М.И. Глинки, В.А. Моцарта, И.С. Баха, А. Вивальди, Л.в. Бетховена), которые составляют репертуар

учебных занятий. С другой стороны, — активно формируется система ситуативных ценностных ориентаций. В этом отношении мы хотели бы обратить внимание на достаточно характерный для музыкальной субкультуры подростков момент конца 90-х — 2000-х годов — возросший интерес к отечественному року.

Следует также отметить, что музыкальные предпочтения подростков отличаются друг от друга. В различии жанровых ориентаций в области отечественной и западной классической музыки произошли незначительные изменения. В области западной рок-музыки и особенно авторской песни эти отличия значительны.

Таблица 7

Рейтинг наиболее любимых подростками музыкальных произведений

Название произведения, исполнителя	Рейтинговое место			
	Экспериментальные классы I		Контрольные классы	
	2010 г.	2012 г.	2010 г.	2012 г.
1. Л. ван Бетховен "Лунная соната"	3	2	21	20
2. Л. ван Бетховен симфония № 5	5	4	24	25
3. Л. ван Бетховен "К Элизе"	2	9	23	21
4. И.С.Бах, органное произведение	9	8	22	18
5. В.А.Моцарт симфония №40	4	3	19	17
6. В.А.Моцарт "Свадьба Фигаро"	13	11	25	28
7. В.А.Моцарт "Реквием"	10	5	20	19
8. А.Вивальди "Времена года"	14	6	16	15
9. Ф. Шуберт "Аве Мария"	8	12	14	16
10 И.Кальман "Сильва"	30	30	30	30
11 М.И.Глинка "Иван Сусанин"	19	17	28	26
12 П.И.Чайковский "Щелкунчик"	6	7	17	22
13 П.И.Чайковский "Лебединое озеро "	7	13	18	23
14 П.И.Чайковский "Евгений Онегин"	12	14	29	27
15 С.В.Рахманинов "Рапсодия на т. Паганини"	20	15	26	24
16 В.Цой	1	1	3	2
17 Земфира	16	19	2	4
18"Чайф"	18	20	8	5
19"ДДТ"	15	18	6	7
20"Наутилус"	17	23	5	6
21 Б.Гребенщиков	26	22	12	9

Окончание табл. 7

Название произведения, исполнителя	Рейтинговое место			
	Экспериментальные классы 1		Контрольные классы	
	2010 г.	2012 г.	2010 г.	2012 г.
22 "Машина времени"	25	24	10	8
23 "Алиса"	24	27	4	1
24 "Квин"	11	21	13	10
25 "Битлз"	21	26	15	11
26 "Руки вверх"	28	29	1	3
27 "Дюна"	29	28	7	14
28 "Фабрика"	27	25	9	13
29 афганские песни	23	16	11	12
30 авторская песня	22	10	27	29

Динамика изменений жанровых предпочтений подростков представлена на рисунках 13-14. Из приведенных данных видно, что лидирующие места в жанровых предпочтениях выборов музыкальных произведений занимают классическая и рок — музыка. Самое динамичное развитие имеет авторская песня. Этот факт объясняет укоренившаяся в воспитательной системе экспериментальных классов исполнения авторских песен в общем кругу.

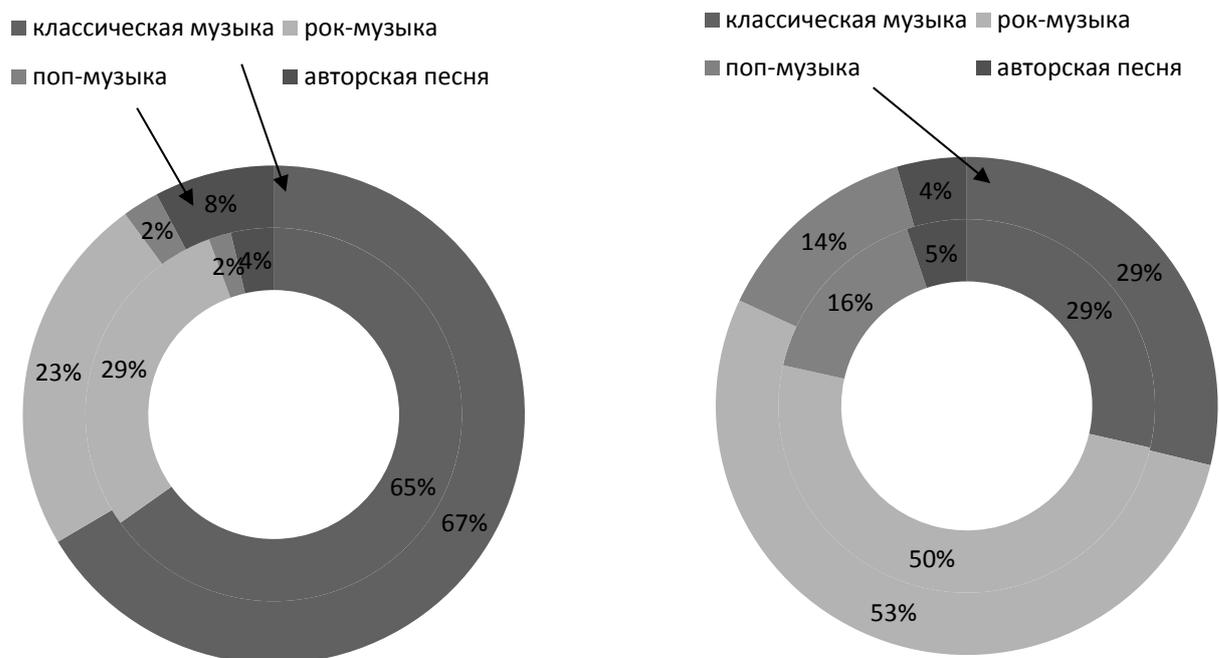


Рис. 13-14. Предпочтения в выборе подростками музыкальных жанров

Интересно отметить, что доминирующей формой художественной деятельности для подростков является исполнение песен и игра на музыкальных инструментах (преимущественно гитара, фортепиано). Это дает основание, что в структуре эстетической деятельности подростков музицирование является наиболее актуальным видом художественной деятельности, на базе которой происходит включение учащихся в непосредственный процесс эстетической самореализации и способствует смене пассивных форм потребления искусства более активными.

Экспериментальные исследования позволили выявить особенности влияния событийного подхода к воспитанию культуры эстетического самоопределения на обогащение эстетического опыта подростков, формирование личных эстетических событий. Изменился удельный вес различных сфер появлений событий в жизни подростка.

Учащимся экспериментальных и контрольных классов предлагалось выделить события личной жизни в трех сферах (М. Бубер) [17]: общение с явлениями природы, с людьми и искусства (концерты, выставки, экскурсии, телепередачи, книги, собственное художественное творчество и т.п.).

Результаты показали положительную динамику изменений выборов событий жизни, связанных с искусством в экспериментальных классах. Однако лидирующее место занимает сфера событий общения со значимым для подростка другим человеком (сверстниками, родителями, учителями), что обусловлено особенностями возраста. Данные отражены на рисунке 15.

Мы обратили внимание на показатель изменения удельного веса сферы жизни учащихся экспериментальных классов в области искусства. Данный факт свидетельствует о более активном темпе развития уровня культуры эстетического самоопределения подростков.

Качественными показателями исследования влияния событийного подхода к воспитанию у подростков культуры эстетического самоопределения, на наш взгляд, явились результаты диагностики значимости-ценности для личности эстетических событий жизни.

Значимость-ценность события понимается как степень привлекательности события, которая приобретает для субъекта различный статус полученной пользы от этого события. Диагностика проводилась в соответствии с методом экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям (М.А. Котик) [87].

Подросткам экспериментальных и контрольных классов было предложено оценить в разной степени события своей жизни, связанные с явлениями художественной культуры, от незначительного — маловажного — значимого — важного — до очень важного. Количество выборов, попавших в ранговое поле значимости эстетического события, указывали на степень привлекательности данного события для личности.

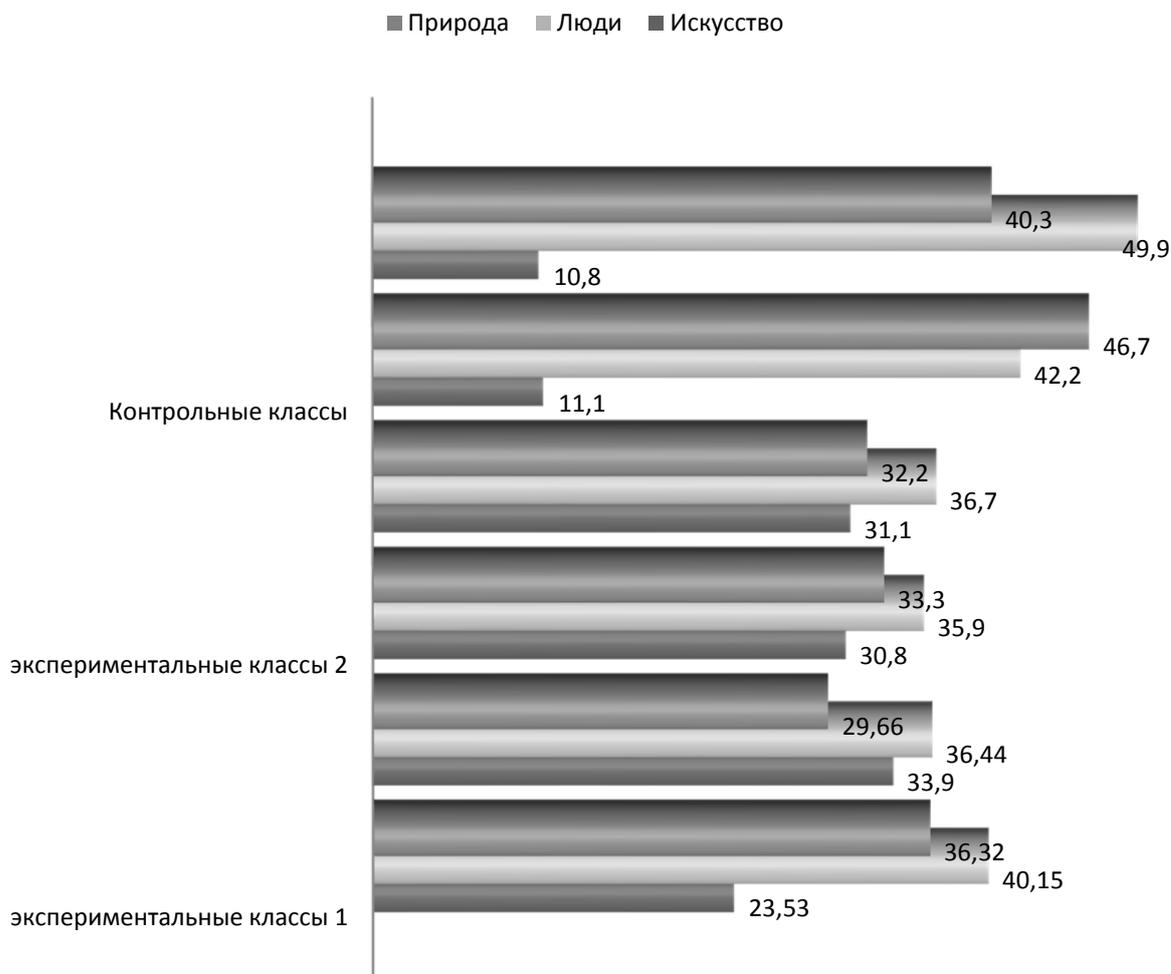


Рис. 15. Соотношение сфер событий жизни подростков

Представленные результаты на рисунке 16 отражают динамику средних показателей значимости-ценности эстетических событий жизни подростков в 7-х кл. и этих же подростков в 9-х кл.

Общая положительная динамика изменений средних показателей значимости-ценности событий жизни подростков во всех экспериментальных классах расценивается нами как характеристика потребности подростка в эстетическом самоопределении и факт эффективного воспитательного воздействия педагогических событий эстетической направленности.

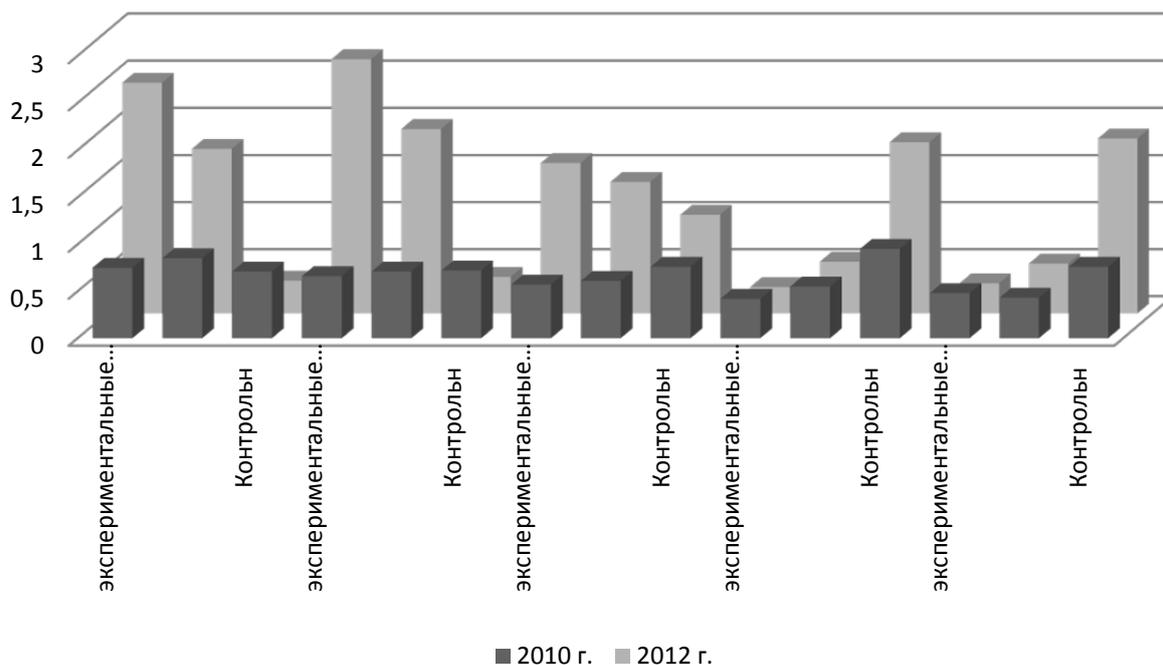


Рис. 16. Значимость-ценность эстетических событий жизни подростков

В условиях экспериментального апробирования событийного подхода к воспитанию культуры эстетического самоопределения была предоставлена возможность для развития самоанализа участников педагогического события посредством организации рефлексивной игры для подростков.

Для качественной оценки результативности игры использовались традиционные методы педагогической диагностики: наблюдение, анкетирование, анализ продуктов индивидуальной и художественной совместной деятельности.

Анализ продуктов художественной деятельности осуществлялся с помощью непосредственного переживания самих участников, посредством методики утверждения общечеловеческих ценностей — культурных символов — в индивидуальном сознании (Т.М. Буякас и О.Г. Зевина) [21].

Сущность методики заключалась в организации процесса интенсивного сосредоточения личности на символе, т.к. медиатором человеческого развития является символ. Символ обладает неограниченным пространством значений и позволяет человеку не только породить новые для себя смыслы, но и объединить, связать в единое целое свой фрагментарный жизненный опыт.

В своих самоотчетах участники игры после каждого этапа совместного и индивидуального проживания художественного образа в рисунке,

танце, драматизации рассказывали о своем собственном, абсолютно конкретном внутреннем эстетическом опыте. Этот опыт стал обладать для каждого участника статусом личного эстетического события, т.к. субъект прожил и действовал в нем, он эмоционально сопереживал и осмысливал это событие.

Например, на этапе коллективного рисования музыкального образа произведения А. Вивальди «Времена года» произошло действительное переоплощение музыкального и графического символа из внешнего, во внутренний, живой носитель. По рисункам участников тренинга были выделены количественные и качественные показатели (Рисунки 17, 18, 19, 20).

Количественная характеристика состояла в численном отслеживании образов, связанных с предметами искусства (музыка, картины, гитара, ноты), наличия образов природы (цветы, плоды, деревья, вода, небо, солнце), наличия образов людей и наличие образов, связанных с атрибутикой школы.

Качественный анализ символов дал возможность выделить особенности эстетической самореализации подростков. Такими особенностями стали:

- элементы изображения человека (глаза — как символ открытости и готовности к общению);
- эмоциональная окраска образов (изображения улыбки — доброжелательность);
- социальные ценностные отношения (дружба — рукопожатие, любовь — сердце);
- направление линий рисунка и связь их движения с музыкой — в подавляющем большинстве линии были пластичны, присутствие в изображениях абстрактных и геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, крест, спираль) продолжают на изобразительном уровне развитие и цикличное повторение музыкального символа — «Времена года»;
- пасторальность музыкального жанра отразилась в пейзажности изображений.

Поддача и компоновка символов, попытка найти сюжетность изображения были обусловлены характером задания: рисование — достраивание начального заданного линией художественного образа с передачей подписанных листов по кругу и возвращением к первому художнику. Это условие позволило каждому через графический ряд символов получить обратную связь, передать восприятие другого посредством художественного творчества, дало возможность участникам игры увидеть собственные смыслы. Графический символ стал достоянием индивидуального и группового сознания, живым участником события жизни личности и жизни группы.

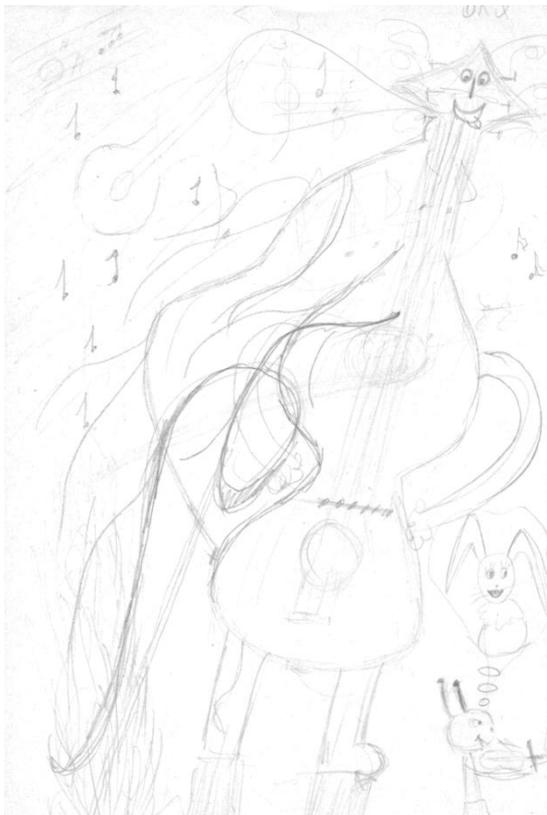


Рис.17-20. Коллективные рисунки участников рефлексивной игры

Результатами игры явились новообразования индивидуального и группового характера. На индивидуальном уровне опыт эстетического самоопределения был выражен:

- в выборе личностно значимых отношений с личностно значимыми субъектами;
- в установке на самораскрытие, на самопознание, на познание значимого другого;
- в культурной идентификации с группой и образным миром художественных произведений;
- в интериоризации системы ценностей участников педагогического события посредством художественной совместной деятельности.

Из выше изложенных фактов можно сделать вывод о том, что на конец исследований по выявлению эффективности событийного подхода к воспитанию у подростков культуры эстетического самоопределения были обнаружены фактические и качественные показатели развития отдельной личности и воспитательных коллективов экспериментальных классов.

В целом, по итогам применения в педагогической практике событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения мы пришли к выводу, что процесс реализации событийного подхода к воспитанию положительно повлиял на развитие культуры эстетического самоопределения отдельной личности и воспитательных коллективов в целом. Эффективность данного процесса отражена в следующих фактах:

- в экспериментальных классах сложилась традиция по организации разноуровневых педагогических событий эстетической направленности, содержание и характер которых соответствует эстетическим потребностям подростков в самовыражении и самопознании;
- увеличилось количество художественных творческих объединений и количество участников педагогических событий;
- активизация процесса культурной идентификации подростков отразилась в сплочении организационного, психологического и эмоционального единства экспериментальных классов.

В ходе решения исследовательских задач и определения качества реализации экспериментальной работы мы выделили характеристики способности эстетического самоопределения личности: ценностные ориентации подростков, художественную культуру подростка — худо-

жественную образованность и художественную развитость, художественные интересы, потребности эстетического самовыражения, значимость-ценность эстетических событий, опыт эстетической самореализации и самоанализа.

Нами было выявлено положительное развитие психологического климата в экспериментальных классах, что подтверждается следующими данными на конец завершения эксперимента:

- показатели степени социально-психологической адаптированности старших подростков лежат в интервале возрастной нормы;

- в сторону более высокой сформированности изменились способности старшего подростка к принятию других, принятию своего статусного положения, комфортного переживания своего места в социокультурном пространстве;

- укрепились межличностные связи в школьном сообществе.

Вывод о развитии способности у старших подростков эстетического самоопределения в условиях реализации событийного подхода позволили сделать следующие качественные показатели:

- ценностные ориентации старших подростков положительно изменились в сторону таких ценностей как творчество и переживание красоты;

- произошло совершенствование художественной культуры подростка посредством повышения уровня художественной образованности, направленности и интенсивности художественного интереса подростка на занятия искусством в сферах учебной и досуговой деятельности, положительного развития художественных потребностей личности в самостоятельном творчестве,

- выявлена положительная динамика изменений выборов и значимости-ценности эстетических событий жизни подростка;

- расширился опыт эстетической самореализации и самоанализа посредством индивидуальной и коллективной рефлексии.

В целом, в ходе теоретического и практического исследования педагогического потенциала событийного подхода к воспитанию мы установили, что способность у старших подростков к эстетическому самоопределению интенсивно развивается посредством формирования собственного личного эстетического события.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сложная современная культурная ситуация, нарастающее стремление «общества потребления» трансформировать эстетическое в угоду себе ставят современного человека перед необходимостью индивидуального эстетического самоопределения. Эстетическое самоопределение как практика непрерывного формирования личностью собственного осмысленного и ответственного эстетического отношения к действительности основывается на включенности человека в эстетическую деятельность — восприятие, переживание, оценивание и преобразование явлений искусства и повседневной реальности по законам красоты.

Для формирования способности эстетического самоопределения сензитивен подростковый возраст. Предпосылками формирования этой способности у подростка служат обостренность (на фоне полового созревания) восприятия эстетического и возрастная сензитивность к самоопределению. Нормальное, т.е. культуросообразное оформление способности эстетического самоопределения у подростков базируется на опыте совместной эстетической деятельности с взрослым. Именно через практическое взаимодействие с взрослым эстетическое событие открывается подростку не только с эмоционально-чувственной, но и когнитивной и практически-действенной сторон, т.е. во всей его полноте.

По критерию совместности задаче организации эстетической деятельности педагога и школьников-подростков отвечает событийный подход к воспитанию. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода предполагает создание педагогических событий эстетической направленности как ситуаций, в рамках которой происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча педагога и школьника (их событие) по поводу эстетического отношения к действительности.

Богатство отношений внутри события (помимо личностно развивающей встречи с педагогом, здесь происходит встреча подростка со смысловым горизонтом текста, встреча подростков друг с другом в совместной художественной деятельности и встреча подростков с реальностью как художественным текстом) существенно расширяет арсенал личностных средств подростка для позитивного эстетического самоопределения.

Успешность реализации событийного подхода в процессе воспита-

ния у подростков способности эстетического самоопределения обеспечивается соблюдением, во-первых, организационной структуры педагогического события эстетической направленности (подготовительного этапа, этапа эстетической актуализации, этапа эстетического самопознания, этапа эстетической самореализации, рефлексивного этапа), во-вторых, ряда специальных условий (открытости позиции педагога по отношению к артефактам художественной культуры, владения педагогом умениями рефлексивного управления группой и сценирования педагогических ситуаций, позитивной психологической атмосферой в группе, возможностью творческой деятельности подростка в художественном контексте).

Судить об эффективности реализации событийного подхода к воспитанию у подростков способности эстетического самоопределения целесообразно на основе критериев факта (наличие сложившихся традиций в организации педагогических событий эстетической направленности, показатели вовлечения в художественную деятельность участников педагогических событий) и критериев качества (положительная культурная идентификация, динамика эстетических ценностных ориентаций, значимость-ценность эстетических событий, художественная образованность и художественная развитость личности, художественные интересы и потребности эстетического самовыражения).

Реализация событийного подхода к воспитанию способности эстетического самоопределения способствует удовлетворению возрастных потребностей подростков в: осознании своего Я в отличие от других; равноправном общении со значимыми другими; идеальном образе взрослости; осознании собственной культурной позиции по отношению к массовой и элитарной культуре.

Таким образом, выводы, полученные в ходе исследовательской работы подтвердили справедливость выдвинутой нами гипотезы, что педагогической платформой для решения задачи воспитания у подростков способности эстетического самоопределения может выступить событийный подход, поскольку его содержательная единица — педагогическое событие — изначально нацелена на поддержку свободного самоопределения ребенка в отношениях с воспитывающим взрослым, а также способствует формированию личных эстетических событий ребенка, соответствует возрастным требованиям подростка к преобразованию рутинности школьной жизни в эмоционально насыщенную событийность, раз-

вивает эстетическую культуру подростка, обогащает и развивает воспитательное пространство школы.

Представленное в данной книге исследование не исчерпывает проблему поиска путей воспитания у подростков способности эстетического самоопределения. Полученные нами результаты создают предпосылки для последующей разработки процессуальной составляющей воспитательного комплекса способов и методов развития личности посредством организации и проведения педагогического события, для исследования условий и критериев развития опыта жизненного самоопределения личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка самоопределения старшекласника в культуре: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Александрова. — Саратов, 1997. — 20 с.
2. Александрова, Е.А. Самоопределение подростков в молодежных субкультурах. Наблюдения классного руководителя /Е.А. Александрова // Школьные технологии. — М.: Народное образование, 2000. — № 5. — С. 96-107.
3. Алиев, Ю.Б. Дидактические основы совершенствования художественного образования в современной общеобразовательной школе // Вестник ИТИП РАО. — М., 2007. — № 1. — С. 98-108.
4. Алиев, Ю.Б. Дидактические тенденции современного художественного образования школьников. Основные тенденции развития современного образования. Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.А. Мясникова. — М: ИТИП РАО, 2002. — С. 133-144.
5. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя — музыканта. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. — 334 с.
6. Алиев, Ю.Б. Школьное художественное образование — важнейший элемент единого образовательного пространства (Педагогические размышления с позиции дидактики) / Известия АП и соц. наук, Т. 5. — М.: 2001 — С. 83-89.
7. Аромштам, М.С. Ребенок и взрослый в педагогике переживания / М.С. Аромштам. — М.: Педагогика, 1998. — 111 с.
8. Барышников, Е.Н. О воспитании и воспитательных системах / Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова. — С-Пб., 1996. —122 с.
9. Бахтин, М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / М.М. Бахтин; под ред. И.Т. Фролова. — М.: Наука, 1986. — С. 108-109.
10. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Просвещение, 1979. — 424 с.
11. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства / Н.А. Бердяев. — М.: Наука, 19 — Т.1. — 544 с.
12. Библер, В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 27- 35.

13. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
14. Борев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. — 4-е изд., доп. — М: Политиздат, 1988. — 497 с.
15. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии — М., 1997. — № 5.— С.3-20.
16. Бубер, М. Проблема человека / М. Бубер. — М.: Знание, 1992. — 146 с.
17. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. — М.: Знание, 1993. — 174 с.
18. Бурдые, П. Структуры. Habitus. Практики. Современная социальная теория: учебное пособие / Бурдые, Гиддиенс, Хабермас: — Новосибирск, 1995. — 20 с.
19. Бурлакова, Н.С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. — М.: Прогресс, 2001. — 325 с.
20. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. — С-Пб, 1999. — 517 с.
21. Буякас, Т.М. Общечеловеческие ценности в индивидуальном сознании / Т.М. Буякас, О.Г. Зевина // Вопросы психологии — М., 1997. — № 5. — С. 44-55.
22. Варламова, Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека / Е.П. Варламова // Вопросы психологии. — М., 1998. — № 2. — С. 24-37.
23. Варламова, Е.П. Рефлексивно-инновационная методика «Контрасты вашей судьбы» / Е.П. Варламова // Вопросы психологии. — М., 1997. — № 4.— С. 38-46.
24. Вахонина, О.В. Мерные характеристики повседневности / О.В. Вахонина. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 24 с.
25. Верб, Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема / Э.А. Верб. — С-Пб: Образование, 1997. — 65 с.
26. Волков, В.Н. Философия двойственной реальности / В.Н. Волков. — Иваново, 1996. — 136 с.
27. Вопросы воспитания: системный подход. / Под ред. Л.И. Новиковой. — М.: Прогресс, 1981. — 136 с.
28. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии; под ред. Н.Е. Щурковой. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 205 с.

29. Воспитание к Свободе: Педагогика Р. Штейнера: Из опыта международного движения вальдорф. школ: пер. с нем., текст Ф. Карлгрэн; ред. А. Клинборг. — М.: изд. Московского центра вальд. пед., 1993. — 268 с.
30. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студентов вуза / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
31. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории; под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М.: Педагогическое общество России, 1997. — 112 с.
32. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы. — М.: Педагогическое общество России, 1995. — 87 с.
33. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 128 с.
34. Вульф, Б.З. Рефлексия в воспитательной системе школы: возможности управления. Теория и практика гуманистических воспитательных систем: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Б.З. Вульф; редкол.: А.В. Гаврилин, Л.И. Новикова и др. — Владимир, 1997. — С. 16-19.
35. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. Собр. соч.: в 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т.4. — С.243-285.
36. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
37. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: Искусство, 1987. — 341 с.
38. Выготский, Л.С. Психология подростка: Хрестоматия / Л.С. Выготский; сост. Ю.И. Фролов. — М., 1997. — С. 232 — 286.
39. Гаврилин, А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем / А.В. Гаврилин. — Владимир: Владимирская школа, 1998. — 208 с.
40. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. — М.: Просвещение, 1991. — 368 с.
41. Гадамер, Г.Г. Истина и метод / Г.Г. Гадамер. — М.: Просвещение, 1988. — 763 с.

42. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.
43. Газман, О.С. Гуманизм и свобода // «Первое сентября». — 1995.— 24 января.
44. Газман, О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. — М., 1995. — 103 с.
45. Герасимов, О.В. Источник, факт, событие в историческом познании: автореф. дис... канд. филос. наук / О.В. Герасимов. — Самара, 1997. — 18 с.
46. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — М.: «Школа-Пресс», 1994, № 3. — С. 43-52.
47. Глазырина, Е.Ю. История и развитие музыкального воспитания в России. Эстетическое воспитание: проблемы, поиски, находки / Е.Ю. Глазырина. — М., 1994. — С. 90- 116.
48. Годфруа, Ж. Что такое психология? / Ж. Годфруа; собр. соч.: в 2 т. — М.: «Мир», 1992. — Т. 1. — 491 с.
49. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А.. Кроник. — Киев, 1984. — 208 с.
50. Гончарук, Л.Ю. Психолого-педагогические проблемы систематического приобщения школьников к эстетической культуре. Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе / Л.Ю. Гончарук. — М., 1991. — С. 100 — 109.
51. Горобинский, М.О. Смысл и логика события в бахтинской интерпретации искусства и культуры: автореф. дис... канд. филос. наук / М.О. Горобинский. — Екатеринбург, 1997.- 23 с.
52. Григорьев, Д.В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей / Д.В. Григорьев; сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. — Пермь, 2001. — С. 77-88.
53. Гришаев, О. Система воспитательной и социальной работы / О. Гришаев // Высшее образование в России. — 2008. — № 1. — С. 79–83.
54. Гуманизация воспитания в современных условиях; под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. — М.: УВЦ «Инноватор», 1995. — 115 с.

55. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей); под ред. Н.Л. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 336 с.
56. Демиденко, М.В. Социально-личностная рефлексия как средство социализации в старшем школьном возрасте / М.В. Демиденко // Журнал практического психолога. — М., 1998. — № 3-4. — С. 63-74.
57. Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика. Материалы российско-французского семинара. — М.: МГУ, 1994. — 77 с.
58. Диагностика и мониторинг в сфере воспитания. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. — М.: педагогическое общество России, 2006. — 384 с.
59. Дрозд, К.В. Воспитательное пространство школы. Теория и практика: коллективная монография / К.В. Дрозд, Г.А. Лобанова, И.В. Плаксина. — Владимир: ВГГУ, 2009. — 337 с.
60. Дрозд, К.В. Событийность приобщения к художественной культуре старших подростков в воспитательном пространстве школы // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: материалы Всеросс. науч. практ. конф. / К.В. Дрозд. — Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 1999. — С. 33-34.
61. Дрозд, К.В. Формирование педагогического события на основе диалога культур в условиях различных воспитательных систем // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания — к диалогизму современного педагогического процесса: сб. статей участников междунар. конф. / К.В. Дрозд; под общ. ред. Л.И. Богомоловой. — Владимир: ВГПУ, 2004. — С. 244-248.
62. Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность / И.Д. Егорычева. С. 22 — 32
63. Енин, А.В. Внеклассная работа в системе воспитания творческой активности подростков: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Енин. — М., 1999. — 16 с.
64. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы Национальной научно-практической конференции. Т.1. — М., 2006. — С.180-181.

65. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 496 с.
66. Завадский, С.А. Искусство и цивилизация: Искусство на пути к коммунистической цивилизации / С.А. Завадский, Л.И. Новикова. — М.: Искусство, 1986. — 271 с.
67. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания / И.П. Иванов. — М.: Просвещение, 1990. — 143 с.
68. Иванушкина, С.А. Восприятие старшеклассниками событий собственного жизненного пути и профессиональное самоопределение / С.А. Иванушкина — М., 1998. — 25 с.
69. Из истории русской гуманитарной мысли. Хрестоматия. — М.: Просвещение, 1997. — 126 с.
70. Из истории советского музыкального образования: сборн. материалов и докладов 1917-1927г.г. — Л.:ЛГУ,1969. — 35 с.
71. Исаев, А.А. Бытие и существование как философское понятие: автореф. дис... канд. филос. наук / А.А. Исаев. — Уфа, 1997. — 19 с.
72. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. — С-Пб.: ТООТК «Петрополис», 1996. — 416 с.
73. Калинина, Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности / Н.Ф. Калинина. // Журнал практического психолога. — М., 1998. — №1. — С. 65-75.
74. Каменева, М.В. Интеграция знаний в образовательной области «Искусство» как средство гуманистической ориентации школьников в процессе обучения: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Каменева. — СПб, 1998. — 17 с.
75. Канке, В.А. Философия. Исторический и систематический курс: Учебник для вузов / В.А. Канке. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996.—320 с.
76. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание...Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. — М.: «Новая школа», 1997. — 160 с.
77. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. — М.: «Новая школа», 1993. — 80 с.
78. Кашекова, И.Э. Единое интеграционное пространство школы и пути его создания / И.Э. Кашекова // Искусство в школе. — М., 2001. — № 4. — С. 7-11.

79. Кашекова, И.Э. Эмоционально-ценностное самоопределение старшеклассников в школе художественно-эстетического направления: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Э. Кашекова — М., 1998. — 22 с.
80. Киященко, Н.И. Мировая художественная культура, 9 класс. Программы «Мировая художественная культура» / Н.И. Киященко, Е.Н. Шапинская, Н.М. Сокольникова, В.В. Алеев — М.: Просвещение, 1995. — С. 5-22.
81. Кокто, Ж. Портреты — воспоминания / Ж. Кокто. — М.: Просвещение, 1985. — 34 с.
82. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств / И.А. Колесникова // Педагогика. — М., 1998. — № 2 — С. 56-62.
83. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 225 с.
84. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе.— М., 2002. — № 2 — с. 84-86
85. Коптева, С.И. Развитие самопознания личности посредством художественной перцепции: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.И. Коптева. — М., 1997. — 21 с.
86. Костина, И.Б. Личность как феномен социально-осмысленного бытия: автореф. дис... канд. филос. наук / И.Б. Костина. — Воронеж, 1998. — 24 с.
87. Котик, М.А. Новые методы экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям / М.А. Котик // Вопросы психологии.— М., 1994. — №1. — С. 94-104.
88. Кроник, А.А. В главных ролях — вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений / А.А. Кроник, А.Е. Кроник. — М.: Мысль, 1989. — 204 с.
89. Крылова, Н.Б. Культурная деятельность подростка: Альтернативный подход / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. — М.: Народное образование, 2000. — № 5. — С. 60-91.
90. Крылова, Н.Б. Социокультурный смысл образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. — М., 1995. — № 2. — С. 67-102.
91. Кудрявцева, Е.Б. Из истории эстетического воспитания в России. Эстетическое воспитание: проблемы, поиски, находки / Е.Б. Кудрявцева. — М., 1994. — С. 55 — 64.
92. Кузнецова, Т.В. Об эстетическом отношении к действительности / Т.В. Кузнецова // Вестник МГУ. — М., 1995. — № 5. — С. 16 — 21.

93. Культурология XX век. Дайджест. Проблемно-тематический сборник; сост. А.Б. Каплан, И.В. Случевская. — М.: ИНИОН РАН, 1997. — Вып. 4. — 251 с.
94. Курганов, С.Б. Учитель и ученик в учебном диалоге / С.Б. Курганов. — М., 1989. — 175 с.
95. Куриленко, А.А. Формирование эстетической культуры старшеклассников в условиях профильного обучения. автореферат дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Куриленко. — Новокузнецк, 2000. — 22с.
96. Ладыгин, Е.В. Комплексное развитие творческих способностей учащихся 7-9 кл. посредством интегрированного курса основы дизайна: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Ладыгин. — М., 1998. — 16 с.
97. Лебедева Н.М. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. — М. : ЗАО «Юстицинформ», 2009. — 408 с.
98. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
99. Леонтьев, Д.А. Введение в психологию искусства / Д.А. Леонтьев. — М.: Искусство, 1998. — 110 с.
100. Леонтьев, Д.А. Личностный смысл и трансформации психического образа / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ, сер. 14., Психология. — М., 1988. — № 2. — С.3-14.
101. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. — М., 1996. — № 4. — С. 15-26.
102. Лотман, Ю. М. Лекции по структуральной поэтике / Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. — М.: Искусство, 1994. — С.10-263.
103. Лузина, Л. Воспитание как со-бытие / Л. Лузина // Воспитание школьников. — М., 2004. — № 8. — с. 2-8.
104. Лутошкин, А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин // Серия «Педагогика и психология». — М., 1978. — № 4. — С. 4 — 48.
105. Лучанкин, А.И. Философские беседы для младших школьников / А.И. Лучанкин. — Екатеринбург, 1993. — 52с.
106. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Сочинения: в 7 т. — М.: Педагогика, 1957. — Т.5. — С. 197-324.

107. Малахова, Н.Н. Творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Малахова. — Тюмень, 2003. — 24 с.
108. Маленкова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Маленкова. — М.: Педагогическое общество России, Издательский дом «Ноосфера», 1999. — 300 с.
109. Малюков, А.Н. Подготовка учителя к воспитанию художественной культуры школьника. Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе / А.Н. Малюков. — М.: Педагогика, 1991. — С. 97 — 109.
110. Малюков, А.Н. Теоретические основы формирования художественной культуры у подростков / А.Н. Малюков. — М.: Педагогика, 1993. — 126 с.
111. Мамардашвили, М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути) / М.К. Мамардашвили — М., 1995. — 21 с.
112. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов — Костанай: МЦСТ, 1997. — 243 с.
113. Масленников, В. А. Организация воспитательной работы / В.А. Масленников // Высшее образование в России. — 2009. — № 12. — С. 75–79.
114. Масловская, С.В. Педагогические условия развития эстетической культуры учащихся: автореферат дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Масловская. — Оренбург, 1999. -17с.
115. Медведь, Э.И. Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования. Учебное пособие. — М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. — 48 с.
116. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством подростка / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Эстетическое воспитание и экология культуры. — М., 1988. — С.57-59.
117. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 23-25.
118. Мелик-Пашаев, А.А. Что раньше: искусства или Искусство? / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе — 2001. — № 4. — С. 3 — 4.

119. Мерникова, С.А. К проблеме комплексного воздействия искусств на художественное развитие младших школьников / С.А. Мерникова, М.А. Майсурян // Художественная культура и гуманизация образования. — С-Пб, 1992. — С.100-152.
120. Методика воспитательной работы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 144 с.
121. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 144 с.
122. Методические материалы по комплексной оценке воспитательной деятельности образовательного учреждения / Под общ. ред. проф. И.А. Зимней. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. (Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования»). — 96 с.
123. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях (Приложение к письму Минобразования России от 11.06.2002 г. № 30-51/ 433/ 16) // Воспитание школьников — 2004. — № 8. — с. 2-13.
124. Методы системного педагогического моделирования / Под ред. Н.В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 125 с.
125. Мошкова, Г.Ю. Биографический метод / Г.Ю. Мошкова // Вопросы психологии — 1994. — № 2. — С. 131-141.
126. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие / А.В. Мудрик — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
127. Музыка. Программа для 5-8 кл. общеобразовательных учебных учреждений под науч. руководством Д.Б. Кабалевского; сост. Т.А. Бейдер, Н.А. Шахназарова. — М.: Просвещение, 1994. — 223 с., с. 93-223.
128. Назарова, Л.Ф. Педагогический мониторинг в реализации возможностей воспитательной среды общеобразовательной школы: дис... канд. пед. наук / Л.Ф. Назарова. — Екатеринбург, 1999. — 154 с.
129. Назарова, М.Г. Эстетическое образование как освоение эстетической культуры: автореферат дис. ...канд. филос. наук: 09.00.04 / М.Г. Назарова. — М: Рос акад. Наук, Ин-т философии, 2001. — 19 с.

130. Наумова, Н.И. Развитие творческих способностей школьников средствами театрального искусства: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Наумова. — Курган, 1997. — 21 с.
131. Неменский, Б.М. Искусство — школа формирования личности / Б.М. Неменский. — М., 1983. — 103 с.
132. Немирова, В.В. Диалог в системе эстетического воспитания детей: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.04 / В.В. Немирова — М., 1995. — 16 с.
133. Новикова, И.А. Организация досуга подрастающего поколения в США: традиции и современность / И.А. Новикова. — С-Пб, 1991. — 77 с.
134. Новикова, Л.И. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований. — В сб.: Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации. / Под ред. Л.И.Новиковой. — М.: изд. НИИТ и ИП, 1992. — С. 14-21.
135. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. — М.: Энциклопедия, 1991. — 917 с.
136. Опенков, М.Ю. Виртуальная реальность: онто — диалогический подход / М.Ю. Опенков — М.: Наука, 1997. — 38 с.
137. От школы монолога — к школе диалога: К освоению идеи диалога в обучении / Авторы-составители: Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой. — Владимир: ВГПУ, 1996. — 92 с.
138. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия / Е.Б. Штейнберг. — М.: МЗ — Пресс, 2002. — 272 с.
139. Педагогика эстетической среды: теория и опыт. Сборник научных трудов. / Под ред. Л.П. Печко, Н.Н. Яковлевой. — Минск: НИО, 2002. — 172 с.
140. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.: ил.
141. Писарский, П.С. Учитель и старшеклассники в мире художественной культуры / П.С. Писарский, В.С. Собкин — М., 1997. — 89 с.
142. Плаксина, И.В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций / И.В. Плаксина. — Владимир: ВГГУ, 2008. — 200 с.
143. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С.Д. Поляков. — М.: Новая школа, 1996. — 160 с.

144. Предтеченская, Л.М. Мировая художественная культура. Программы для 9-11кл. / Л.М. Предтеченская — М.: Просвещение, 1994. — С. 92-75.
145. Проблемы эстетического воспитания подростков: Сборник научно-методических статей; под ред. Л.В. Богомоловой. — М.: Новая школа, 1994. — 96 с.
146. Психология воспитания; под ред. А.В. Петровского. — М., 1995. — 152 с.
147. Психология: словарь; под общ. ред. А.В. Петровского. — 2-е изд. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
148. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Йошкар-Ола, 1999, ч.1. — 96 с.
149. Раненко, М.Э. Общее музыкальное образование как средство социализации учащихся средней школы: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Э. Раненко. — Новгород, 1999. — 23 с.
150. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. — С-Пб, 1999. — С. 4-9.
151. Ременева, Е.В. Комплекс искусств в педагогическом процессе как фактор художественно-эстетического развития личности младших подростков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Ременева. — С-Пб, 1998. — 23 с.
152. Рожков, М.И. Воспитание учащихся: теория и методика / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — Ярославль: ЯГПУ, 2002. — 282 с.
153. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.
154. Романова, Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, С.Ф. Потемкина. — М., 1992. — 256 с.
155. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.; гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — 608 с.
156. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.
157. Руткевич, А.М. От Фрейда к Хайдеггеру / А.М. Руткевич. — М., 1985. — 174 с.
158. Рыбаков, Н.С. Факт. Бытие. Познание / Н.С. Рыбаков. — Екатеринбург, 1994. — 321 с.

159. Светличная, Т.Н. Онтология художественной культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Т.Н. Светличная — М., 1996. — 25 с.
160. Селиванова, Н.Л. Воспитательное пространство как фактор развития личности школьника /Н.Л. Селиванова /Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. — М.; Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. — С. 287-298.
161. Селиванова, Н.Л. Класс и его воспитательные функции в современной школе: дис. в виде научного доклада... докт. пед. наук. / Н.Л. Селиванова — М., 1997. — 82 с.
162. Селиверстова, Е.Н. От школы знания — к школе созидания: Монография / Е.Н. Селиверстова. — Владимир: ВГПУ, 2000. — 208 с.
163. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков. // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 37- 49.
164. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000. — 415 с.
165. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М., 1995. — 416 с.
166. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: психологические основы проектирования образования / В.И. Слободчиков. — М., 1994. — 74 с.
167. Слободчиков, В.И. Со-бытийная общность // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. — М., 1995. — С. 88.
168. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М.: Педагогическое общество России, 2002.
169. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Сборник научных статей; сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. — Пермь, 2001. — 201 с.
170. Современные концепции воспитания: материалы конференции; отв. ред. Л.В. Байбородова. — Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. — 171 с.
171. Современные подходы к эстетическому образованию в школе: концепции, учебные программы. — С-Пб, 1997. — 78 с.

172. Современные проблемы исследования воспитательных систем; под ред. Н.Л. Селивановой, И.А. Скворцовой. — М., ИТО ИП РАО, 1995. — 77 с.
173. Современные проблемы философии образования. Научно-аналитический обзор / Л.П. Мордвинцева. — М.: ИНИОН РАН, 1997. — 66 с.
174. Современный словарь по культурологии; сост. В.В. Юрчук. — Минск: «Современное Слово», 1999. — 736 с.
175. Современный философский словарь; под ред. В.Е. Кемерова. — М.- Бишкек — Екатеринбург: «Одиссей», 1996. — 608 с.
176. Создание воспитательного пространства (концепция, программы, технология, методики) / М.С.Якушкина, Е.Г.Дерюгина, Л.К. Кураева, А.А. Надолинский; Под ред. М.С.Якушкиной. — СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2005. — 314 с.
177. Сокольников, Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания / Ю.П. Сокольников. — М., 1993. — 28 с.
178. Солодовников, Ю.А. Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения. Программы для 6-8 кл. — М.: Просвещение, 1994. — С. 3-91
179. Столович, Л.Н. Истина. Красота. Добро / Л.Н. Столович. — М.: Республика, 1989. — 464 с.
180. Столович, Л.Н. Эстетическая и художественная ценность / Л.Н. Столович. — М.: Знание, 1995. — 240 с.
181. Сямина, О.В. Идея диалога культур в изучении мировой художественной культуры. Художественная культура и гуманизация образования / О.В. Сямина. — С-Пб, 1992. — 152 с.
182. Тарасенко, Е.Н. Формирование эстетической культуры старшеклассников. (На примере преподавания МХК): автореферат дис...канд. пед. наук: (13.00.01) / Е.Н. Тарасенко. — Оренбург, 2002. — 22 с.
183. Торговкин, М.Ю. Аксиологические приоритеты в трактовке проблемы эстетического развития личности современными отечественными философами / М.Ю. Торговкин. — М.: ИТОиП РАО, 1997. — 370 с.
184. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения; под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 264 с.

185. Фельдштейн, Д.И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них // Мир психологии. — 1996. — № 3.
186. Философский энциклопедический словарь. — М.: Энциклопедия, 1993. — 560 с.
187. Финогентов, В.Н. Время. Бытие. Человек / В.Н. Финогентов. — Уфа, 1992. — 220 с.
188. Флоренский, П. У водораздела мысли / П. Флоренский: в 2 т. — М., 1990. — Т.2. — 124 с.
189. Фомина, З.В. Проблемы человеческой духовности: онтология и аксиология / З.В. Фомина. — Саратов, 1997. — 46.
190. Франк, С.Л. Реальность и человек / С.Л. Франк. — М., 1997. — 478 с.
191. Фромм, Э. Революция надежды. Психоанализ и этика / Э. Фромм. — М., 1993. — 165 с.
192. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин. // Вопросы психологии — М., 1993. — № 1. — С.24-32.
193. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления: пер. с нем. / М. Хайдеггер — М.: Республика, 1993. — 447 с.
194. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: пер. с нем.; под ред. А.Л. Доброхотова. — М.: Высшая школа, 1991. — 192 с.
195. Ханин, С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт / С.С. Ханин. — М., 1998.
196. Художественная организация школьной жизни. — М.: Политиздат, 1921. — 8 с.
197. Ценностные ориентации и интересы школьников; под ред. Т.Н. Мальковской. — М.: НИИОП, 1983. — 126 с.
198. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. — М. — Рига, 1995. — 237 с.
199. Черный, Г.П. Педагогическая технология массового праздника / Г.П. Черный. — М.: Педагогика, 1990. — 157 с.
200. Шамова, Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова. — М.: ЦГЛ, 2003. — 200 с.
201. Ширшина, Н.С. Социально-профессиональное самоопределение личности: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / Н.С. Ширшина. — Н. Новгород, 1995. — 26 с.

202. Шмаков, С.А. Нетрадиционные праздники в школе / С.А. Шмаков. — М., 1997. — 331 с.
203. Шустова, И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников / И.Ю. Шустова. // Педагогика. — М., 2005. — № 5. — С. 30-34.
204. Щуркова, Н.Е. «Философия жизни» в школе. Методический материал к учебному курсу человековедения / Н.Е. Щуркова. — М.: «Новая школа», 1994. — 48 с.
205. Щуркова, Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. — М.: ОЦ Педагогический поиск, 1997. — 77 с.
206. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 249 с.
207. Эльконин, Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Д. Эльконин. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
208. Эстетика: Словарь; под общ ред. А.А. Беляева и др. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с.
209. Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода. — М.: Просвещение, 1980. — 136 с.
210. Якимович, И.Г. Педагогические условия формирования гуманистической культуры личности подростка во внеурочной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Брянск, 1997. — 22 с.

Приложение 1

Таблица 8

Основные педагогические события эстетической направленности

Чет- верть	События	Эксперимен- тальный 1 7 класс	Эксперимен- тальный 1 8 класс	Эксперимен- тальный 1 9 класс
I	Урочные	Музыка и МХК 17-18 вв.	Музыка и МХК н.19 в.	Мировая художе- ственная культура к.19 — н.20 вв.
	В параллели интеллекту- альные игры	«Путешествие авантюристов»	«Мир гения»	«Салон отвер- женных»
	В возрастной ступени 7-9 кл.		«Евроклуб», музыкальная гостиная «Мир под № 0», театральный КВН с учителями и студентами вуза, День рождения класса, «Осенний бал»	
	Общешкольные		Культурологическая игра «Гавани мира»	
II	Урочные	Мировая художественная культура 17-18 вв.	Художественные образы романтизма.	Художественная культура России н. 20 в.
	В параллели		Предметные олимпиады по МХК, истории, литературе	
	В возрастной ступени 7-9 кл.		«Комедия дель арте» командная иг- ра — импровизация, музыкальная гостиная «Экология души»	
	Общешкольные		«Рождественский балаган»	
III	Урочные	Художественная культура России 17-18 вв.	Художественная культура России н. 19 в.	Художественная культура России 20 в.
	В параллели		«Великие имена России», брейн-ринг	
	В возрастной ступени 7-9 кл.		Зимние сборы, муз. гостиная «Крещенский вечерок», конкурс тинэйджеров, фестиваль авторской песни	
	Общешкольные		Театральный фестиваль	

Окончание табл. 8

Чет- верть	События	Эксперимен- тальный 1 7 класс	Эксперимен- тальный 1 8 класс	Эксперимен- тальный 1 9 класс
IV	Урочные	Художественная культура России 18 — 19 вв.	Художественная культура России 2 пол.19 в.	Современная ху- дожественная культура.
	В параллели		Защита научно-исследовательских ра- бот	
	В возрастной ступени 7-9 кл.		День Европы, музыкальная гостиная «Мои Битлз»,	
	Общешкольные		День Науки, День Земли, музыкальная гостиная, эколого — краеведческий лагерь	

Темы творческих встреч в музыкальной гостиной

- «Август — месяц по № 0». Окончание августовских сборов учащихся 7-9 кл. Импровизация по мотивам русской пейзажной лирики и поэтическому творчеству участников гостиной с исполнением авторских песен, посвященных месяцу августу;
- «Цветные сны» (художественное толкование снов по произведениям русских и зарубежных авторов);
- Литературно-музыкальные философские размышления «О времени и о себе»;
- «Пилигримы». Размышление о сущности ценностного для каждого человека понятия «дом — Родина» в творчестве знаменитых эмигрантов из России;
- «Над облаками, поверх границ...». Художественная импровизация по произведениям А.С. Пушкина и современных авторов рок музыки, уделяющих внимание пониманию сущности проблемных категорий — красота и любовь;
- «Мои Биттлз». Исполнительская интерпретация произведений классиков рок — музыки «The Beatles»;
- «Мой Гамлет» (по творчеству В.Высоцкого);
- «Экология души». Творческая переработка в концертное выступление рассказа Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека», музыкальных произведений в стиле рок, экологического джаза.

Вопросы анкеты, проведенной в ходе рефлексивной игры как формы организации педагогического события

В начале игры:

1. «Кто я?» Назовите 5 наиболее важных качеств, характеризующих вас.
2. Назовите 5 наиболее важных событий в вашей жизни.
3. Назовите 5 наиболее взволновавших вас в вашей жизни произведений искусства.
4. Какие из перечисленных вами ваших качеств вы находите в выбранных вами произведениях искусства (в их героях, образах)?
1, 2, 3, 4, 5 (обведите нужное или добавьте другие качества).
5. Какие из перечисленных вами произведений искусства, вы считаете, стали для вас событиями вашей жизни?
1, 2, 3, 4, 5 (обведите нужное или добавьте другие произведения)
6. Если названные вами произведения искусства являются для вас событиями вашей жизни, то, как вы считаете, что на это повлияло (выставить балл от 1 до 10):
 - а) сильное эмоциональное переживание;
 - б) информация о жизни автора или о создании данного произведения;
 - в) проживание вами самостоятельно или в группе (нужное подчеркнуть) художественного образа произведения в различных видах художественной деятельности (музицирование, рисование, танец, актерская игра, сочинение словесного текста).

В конце игры:

1. Сегодня к списку «Кто я?» я добавлю...
2. Сегодня к списку моих важных жизненных событий я добавлю...
3. Если игра появилась в списке событий, то этому помогла (максимальная оценка 10 баллов):
 - а) музыка;
 - б) живопись;
 - в) общение с участниками игры;
4. Самым главным событием для меня в прожитой группой жизни было...

5. Для меня стало открытием, что я до сих пор...
6. Наиболее важным переживанием для меня стало...
7. Мне наиболее запомнилось проживание художественного образа с помощью (максимальная оценка 10 баллов):
 - а) рисования;
 - б) цвета;
 - в) звука;
 - г) движения;
 - д) слова;
8. Я понял (а), что могу...
9. Я понял (а), что другие люди...
10. Самое главное, что я сделал (а) для себя здесь, это...
11. Самое главное, что я сделал (а) для других здесь, это...
12. Я жалею, что я...
13. Основной вывод прожитой мной в группе жизни: ...
14. Если бы я прожил (а) жизнь в группе заново, то что бы я:
 - а) изменил (а)...
 - б) оставил (а)...

**Примеры газетных статей авторов школьной «юнпрессы»
«Нужны ли России американские ценности?»**

«Ура! Едет! Едет! Нет, не ревизор. А «мистер — твистер, бывший министр, мистер — твистер, миллионер» (Шутка!) Ну и что? Пусть, в общем-то, едет. А нам то что? А то, что он едет к нам! Вот поэтому «Золотое подполье» должно как-то отреагировать на его приезд: или изгнать чужеродное тело или дать ему приняться. Нет, халявщиков — прилипал нам не надо! Но на симбиоз (взаимовыгодное сотрудничество) мы согласны. Как там, у В.В. Маяковского:

«Если кто-то войной нам грозит — скажем Нет!

А если кто-то забудет обиды — скажем Да!»

Так-то вот!

Американских умностей нам не надо! Рок-н-ролл у нас похлеще! (Кто против?!) Демократией надышались! («Демократам пора баиньки!») А в общем-то, в Нью-Йорк можно съездить, чтобы потом сказать как В.В. Маяковский:

«Я в восторге от Нью-Йорка — города,

Но кепченку не сдерну с виска.

У советских — собственная гордость.

На буржуев смотри свысока!»

1925 — 2011 гг.».

«Сказка: Рок — праздник или история мировой сенсации»

В начале была музыка!

«Давным-давно, в тридевятом царстве, тридесятом государстве, где-то на территории США, жили-были люди, которых звали негры. Жили довольно не плохо: пели песни, сухари жевали, запивали квасом. И был у них танец. И как-то посмотрел на это дело один краснобай, которого звали как-то не по сказочному, Алан свободный (Фрид), и сказал: «Братья мои, негры, это же Рок-н-ролл!» С тех пор так и повелось. То присказка была, а сейчас сказка...

Жил он себе этот Рок-н-ролл, не тужил. И все кому не лень (а не лень было всем) его танцевали день и ночь. И рос он не по дням, а по часам. И встретил он как-то одного парня, такого сильного (но не А. Се-

рана), умного (но не С. Марченко), красивого и скромного (но не Р.Алиева). Звали того парня Элвис Пресли. Он был первым белым, у которого душа негра. А голос, какой был голос! И так он приглянулся Рок-н-ролла, что сделал он его королем ритм-энд-блюза на Земле. И жил он, этот парень не тужил. И появились у него на Земле апостолы. А было это так...

«С детства Джон Леннон пай — мальчиком был. Он радио слушал и musik любил». Однажды Леннон услышал божественный голос Пресли, и Рок-н-ролл проник в душу маленького Джона. Но этот самый Рок-н-ролл проник душу и мальчика Ринго, и Пола, и Джорджа. Так и появилась великая рокенрольная группа. И называлась она «The Beatles». Их рок — слова были: «любовь, свобода, миру мир, счастье». Так было бы долго и счастливо. Если бы одна вражеская пуля Дэвида Чеплина не достигла сердца великого Джона Леннона. Так бы и умер наш Рок-н-ролл, но Битлов тоже нашлись свои апостолы...

Однажды другой мальчик, из России, звали его Борис, пришел домой не в настроении, включил свой старый транзистор и услышал: «Help!». Ну, в общем, он тоже отдал душу Рок-н-ролла. И опять все завертелось и закружилось. И таких умных мальчиков на Руси было много: Майк (Михаил Науменко), Жора Ордановский, Хвост (Николай Хвостенко) и многие другие. Но в России, в то время, устраивать всякие там «сейшены» было нельзя. Поэтому появился великий русский андеграунд. И много народу к нему тогда примкнуло. Правда, потом, многие из них подались, кто в рок, кто в поп, а кто уже давно присоединился к пантеону святых. Вот такая грустная сказка. Но как бы они все сейчас не орали, что Рок-н-ролл мертв, мы заявляем прямо: «Рок-н-ролл живет всех живых! И пока жива наша школа, Рок-н-ролл будет жить!

"Обломофф".

Приложение 5

Таблица 9

Содержание учебной и внеклассной работы эстетической направленности в 7-9 кл.

	Экспериментальные классы 1	Экспериментальные классы 2	Контрольные классы
Традиционные предметы	Музыка, изобрази- тельное искусство	Музыка, изобрази- тельное искусство, рпмика, танец, театр	Музыка, изобрази- тельное искусство (7,8 кл.)
Новые предметы	мхк	мхк, художественное краеведение, этика, эстетика, риторика, мир человека, осно- вы философии	—
Факультативы	Введение в культу- рологию, историче- ское краеведение, история мировых цивилизаций, зару- бежная литература	Художественная культура XX в., куль- тура речи и общения, стилистика русского языка	—
Традиционные внеклассные события	День учителя, куль- турологическая игра, предметные олимпи- ады, Рождествен- ский балаган, зим- ние сборы, театраль- ный фестиваль, День Науки, День Европы, День рождения класса, фестиваль авторской песни	День учителя, День дублера, осенний бал, культурологи- ческая игра, школь- ный фестиваль ис- кусств, неделя зна- ний, конкурс танце- вальных пар, День краеведения, День здоровья	День учителя, Турнир знатоков, День Земли, День здоровья
Ведущие твор- ческие объ- единения	Евроклуб, клуб тинэйджер, пресс- клуб, литературная гостиная, музыкаль- ная гостиная, теат- ральная гостиная	Театральные студии, хор, танцевальная студия, фольклорная студия, клуб «Рус- ской живописи», клуб «Эстет», музы- кальная гостиная, клуб туристической песни	Вокальный ан- самбль, танцеваль- ная студия, кружок декоративно- прикладного искус- ства, театральный кружок

Приложение 6

Определение ценностных ориентаций личности (методика М. Рокича)

Исходя из психологического понимания понятия ценности личности как убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенно-го смысла существования по сравнению с другими целями и убеждение индивида в преимуществах определенных типов поведения по сравнению с другими типами, М. Рокич формулирует гипотезу о двух видах ценностей: ценности-цели (терминальные, в которых отражается приоритетность для индивида определенных жизненных целей, список А) и ценности-средства (инструментальные, которые свидетельствуют о приоритетных для индивида определенных типов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей, список Б).

Методика проведения исследования. Участнику предлагается проанализировать следующие понятия в двух списках:

Список А:

1) активная деятельная жизнь; 2) жизненная мудрость; 3) здоровье; 4) интересная работа; 5) красота природы и искусства; 6) любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 7) материально обеспеченная жизнь; 8) наличие хороших и верных друзей; 9) общественное признание; 10) возможность расширения своего кругозора, общей культуры; 11) максимальное использование своих сил, возможностей и способностей; 12) работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование; 13) приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей; 14) самостоятельность, независимость в поступках; 15) счастливая семейная жизнь; 16) счастье других; 17) возможность творческой деятельности; 18) уверенность в себе, внутренняя гармония.

Список Б:

1) аккуратность; 2) воспитанность; 3) высокие требования к жизни и высокие притязания; 4) жизнерадостность, чувство юмора; 5) исполнительность, дисциплинированность; 6) независимость, способность действовать самостоятельно и решительно; 7) непримиримость к недостаткам в себе и других; 8) образованность, всеобщая культура; 9) ответственность,

чувство долга; 10) рационализм, умение логично мыслить; 11) самоконтроль, сдержанность, самодисциплина; 12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; 13) твердая воля; 14) терпимость к взглядам и мнениям других; 15) широта взглядов, уважение чужого вкуса, обычаев и привычек; 16) честность, правдивость, искренность; 17) продуктивность в делах, трудолюбие; 18) чуткость, заботливость.

Научное издание

ДРОЗД Карина Владимировна

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ
СПОСОБНОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
НА ОСНОВЕ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 28.10.13.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 8,83. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.