

ISBN 978-5-6042494-9-9



9 785604 249499

Лазарев М.А. Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы

М.А. ЛАЗАРЕВ

M.A. LAZAREV

НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AT THE
PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS

М.А. ЛАЗАРЕВ

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

ТОМ 2

**Москва
МАО
2019**

M.A. LAZAREV

**CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN
RUSSIA AT THE PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

VOLUME 2

**Moscow
IAE
2019**

УДК 378
ББК 74.48

Рецензенты

Кабкова Е.П. доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет

Подвойский В.П. доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Направление фундаментальных исследований «Теоретические основания образовательных стандартов, программы, технологий и механизмов модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного)». Проект 3.10 «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Государственная регистрация № 01201351640.

Лазарев М.А.

Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы. В 2 т. Том 2. – М.: МАО, 2019. – 124 с.

ISBN 978-5-6042494-9-9

Монография посвящена особенностям становления и модернизации системы художественного образования в России во второй половине XX - начале XXI века. В работе рассматриваются философские идеи, педагогические подходы и технологии непрерывного художественного образования.

Работа предназначена для специалистов в области организации образования, работников системы общего дополнительного и профессионального образования, студентов педагогических вузов, научных сотрудников.

Лазарев М.А., Курбатова Н.В., Темиров Т.В. Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы. В 2 т. Том 1. – М.: МАО, 2018. – 124 с. – **ISBN 978-5-6040553-5-9**

УДК 378
ББК 74.48

© Лазарев М.А., 2019

ISBN 978-5-6042494-9-9 © Международная академия образования, 2019

UDC 378
LBC 74.48

Reviewers

Kabkova E.P. Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University

Podvoysky V.P. Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Psychology), Professor, Moscow State Pedagogical University

The direction of fundamental research “Theoretical grounds for educational standards, programs, technologies and mechanisms for the modernization of continuing education (preschool, general, professional and additional).” Project 3.10 “Content and mechanisms of modernization of art education”. State registration No. 01201351640.

Lazarev M.A.

Continuing artistic education in Russia at the present stage: problems and prospects. In 2 v. Volume 2. – M.: IAE, 2019. – 124 pp.

ISBN 978-5-6042494-9-9

The monograph is devoted to the peculiarities of the formation and modernization of the system of art education in Russia in the second half of the XX - early XXI century. The paper deals with philosophical ideas, pedagogical approaches and technologies of continuous art education.

The work is intended for specialists in the field of educational organization, employees of the system of general supplementary and vocational education, students of pedagogical universities, researchers.

Lazarev M.A., Kurbatova N.V., Temirov T.V. Continuing artistic education in Russia at the present stage: problems and prospects. In 2 v. Volume 1. – M.: IAE, 2018. – 124 pp. – ISBN 978-5-6040553-5-9

UDC 378
LBC 74.48

ISBN 978-5-6042494-9-9 © Lazarev M.A., 2019
© International Academy of Education, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы непрерывного художественного образования обусловлена, прежде всего, общественной необходимостью системной организации образования, позволяющей направлять педагогические усилия на воспитание растущего человека более чётко.

Непрерывное образование представляет собой целостный процесс, опирающийся, прежде всего на интеграцию знаний по философии, педагогике, психологии, культурологии и др.

Непрерывное художественное образование способствует духовному и профессиональному развитию человека, реализует процессы становления индивидуального эмоционально-чувственного эстетического сознания, художественно-эстетического опыта, а также творческой деятельности. Эта закономерность предполагает тенденцию к творческому и профессиональному росту и лежит в основе модели художественно-педагогического мастерства учителя искусства.

Отметим, что ведущим теоретическим положением авторской концепции является положение о неразрывной связи личностного и профессионального формирования. Это положение опирается на аксиологический принцип.

Методологически отечественная система непрерывного образования обоснована в «Концепции непрерывного образования». В ней, в частности, отмечается: «Наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. В одних случаях и его отождествляют с непрерывным обучением, полагая, что достаточно механически объединить все ступени учебного процесса,

чтобы устранить противоречия и тупиковые ситуации в образовании, в других - считают достаточным дополнить существующую систему новыми звеньями» (Концепции непрерывного образования, 1989: 10).

Важнейшими теоретическими основаниями формирования личности в системе непрерывного художественного образования являются:

1. аксиологический принцип (специалист художественного образования «...призван отстаивать ценности, спасающие человека от духовной нищеты и культурной ограниченности. С помощью культуры он получает широкие возможности интегрировать процесс общекультурного и социально-нравственного развития человека. Да и сама культура является для него инструментом совершенствования собственных профессиональных навыков» (Киселева, Чижикова, 2000: 61);

2. подход к организации образования как к форме социокультурного бытия и способу самореализации и самоактуализации личности;

3. организационное моделирование образовательного процесса;

4. открытость к современным инновационным процессам в педагогике художественного образования;

5. направленность образовательного процесса на воспитание культурной активности личности;

6. развитие готовности к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и непрерывному образованию.

Рассмотрим основные сущностные характеристики современного непрерывного образования.

Согласно позициям государственной Концепции, сущность непрерывного образования определяется следующими характеристиками:

- всеохватность по полноте;
- индивидуализированность по времени, темпам и направленности;
- актуализация условий для предоставления каждому возможности реализации собственной программы его получения.

При этом главным системообразующим фактором непрерывного образования ученые считают личность как цель и конечный результат процесса постоянного и неуклонного восхождения ко всем новым и новым высотам познания и преобразования мира (Ягодин, 1986:..37).

Большинство исследователей видят импульс к появлению идей непрерывного образования в психолого-педагогических теориях, относящихся к середине XX века, когда была разработана концепция непрерывного образования. Она была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 году крупнейшим теоретиком педагогики П. Ленграндом. В его трактовке непрерывного образования лежит замечательная гуманистическая идея: в центре всех образовательных начал должен находиться человек, которому следует создать условия для полного развития способностей на протяжении всей жизни. Таким образом, непрерывное образование обозначает происходящий в течение всей жизни процесс. При этом ключевую роль в нем играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности. В США такое образование обозначается термином «пожизненное образование», в Англии - «продолжающееся образование», в Швеции - «возобновляющееся образование».

Безусловно, у непрерывного художественного образования при общих чертах есть свои особенности.

Во-первых, непрерывное художественное

образование имеет глубокие исторические корни и имеет связь и с диалектической природой самого искусства, и с психологическими особенностями развития личности, и профессиональным становлением специалистов в области художественно-педагогического образования. Во-вторых, данный вид образования открывает пространство в мир культуры, которая учит пониманию и принятию. Другого человека, способствует формированию толерантного сознания и развитию культуротворческой позиции, мотивирующей личность на сохранение национальных культурных традиций в процессе этнической самоидентификации и интеграции в современном глобальном мире.

В современной педагогике оно не случайно трактуется, как «процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства».

С нашей точки зрения, непрерывность художественного образования нужно рассматривать во взаимосвязи с категорией «преемственность», которая претерпевает в настоящее время значительные изменения, связанные с модернизацией всей мировой системы образования, в первую очередь - с ее глобализацией. В философском аспекте «преемственность» есть объективно необходимая «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию».

Под «преемственностью» понимается процесс передачи чего-либо от предшествующего этапа развития к последующему, но она не тождественна простому

повторению, т.е. воспроизведению, хотя и предполагает удержание как новых свойств, так и уже сложившихся тенденций. Данные элементы, «сохраняясь в новом качестве, не являются механически перенесенными из прошлого в настоящее, а существуют в нем в видоизмененном, преобразованном виде». Преемственность, следовательно, выступает как закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер развития.

Можно в данном случае вспомнить и закон «отрицание отрицания», который Г. Гегель формулирует так: «Другое есть по существу не простое отрицание, а нечто, а оно есть другое первого, отрицаемое непосредственно, оно, следовательно, определено как опосредованное, содержит в себе определение первого. Первое, стало быть, по существу так же сбережено и сохранено в другом. Удержать положительное в его отрицательном, содержание предпосылки - в ее результате, это самое важное в разумном познании». Закон показывает, что отрицание выступает не только как момент уничтожения старого, но и как момент непрерывности в развитии объекта, момент связи нового со старым, что реализуется через сохранение элементов отрицаемой системы, обеспечение их гармонии в структуре новых уровней организации.

Важно отметить, что система непрерывного художественного образования может быть эффективна при следующих условиях:

- преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней художественного (общего, профессионального, дополнительного) образования;
- отсутствие «тупиковых» образовательных программ, учебных заведений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как

общее, так и профессиональное обучение в сфере культуры и искусства;

- возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, смены индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т.д. с целью поддержания, как высокого уровня художественного образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда;

- возможность преемственности, прогностичности, гибкости и динамичности;

- опираться на принципы развития творческого потенциала личности, включая эстетический и культурный опыт, творческое воображение, готовность к творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Гибкость и динамичность системы непрерывного художественного образования предполагает вариативность типов образовательных учреждений, содержания образования и форм учебного процесса в вузах, колледжах, школах искусств, художественных студиях дополнительного художественного образования и т.д.

Исходя из анализа теорий непрерывного образования, можно заключить, что:

- *цель непрерывного образования*: создание условий для целостного развития личности, которая предстает как субъект деятельности и общения на протяжении всей жизни. В данном случае, этот процесс ориентирован и на повышение уровня профессиональной и социальной адаптации в современном информационном обществе. Отметим, что в отличие от традиционно сложившейся образовательной системы, непрерывное образование направлено на развитие способностей личности к разностороннему саморазвитию;

- *содержание непрерывного образования*: в данном случае наиболее значимый компонент содержания - это его ориентация на опережающее отражение общественного и научно-технического развития, изменений в социально-культурной сфере. Помимо самих знаний, умений, навыков в содержание образования входит сам опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования;

- *структура образовательной системы в данном контексте*: особенно важны в данном случае преемственность и многовариантность общего и профессионального образования на основе принципов фундаментализации и одновременно активизации применения инновационных форм, методов, технологий обучения;

- *выстраивание отношений «учащийся - педагог» в системе непрерывного образования*: субъект-субъектные отношения. Для педагогов в системе непрерывного образования особенно важным является выявление и актуализация в себе способностей к эмпатии, рефлексии и децентрации (Бодалев, 1998, Зимняя, 1997, Станкин, 1996). Среди эмоциональных проявлений педагога особенно важное место занимает специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к ученикам, процессу и результату педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина).

При этом, как указывает Н.Е. Щуркова, «некоторые аксиоматические педагогические суждения доводятся до сознания и подсознания учащихся, внедряются в их поведение, выступают в качестве одобрения, осуждения, если они используются авторитетным для детей воспитателем, грамотно инструментирующим воспитательные воздействия» (Щуркова, 1988: 42-43).

В целом, для педагога непрерывного образования необходимо осознанное принятие коммуникативной позиции организатора полипозиционного общения («рефлексивного управляющего»), основанное на создании педагогических ситуаций культурного самоопределения учащихся, что означает доминирование в обучении личностно-ориентированного подхода, продуктивных, творческих методов, предлагающих самостоятельную творческую деятельность проблемно-практического характера.

Эти методы направлены на освоение учащимися опыт самостоятельного приобретения информации, ее осмысления, структурирования и т.д.

- *образовательный результат данной системы:* личность, адаптированная к продуктивной самореализации в современных условиях информационного общества, имеющая хорошо сформированные познавательные и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять.

В данном случае мы опираемся на идеи В.В. Давыдова, который считал, что основу целостной деятельности составляют «нужда, потребности и эмоция в многогранности своей», так как «...эмоции фундаментальнее мыслительного плана, потому что на основе эмоций человек ставит перед собой все многообразие задач»; «эмоции позволяют человеку поставить ту или иную жизненную задачу... А самое главное - эмоции позволяют человеку сразу же интегративно определить его физические, духовно-нравственные средства для решения этой задачи. Есть такие средства - человек включает аналитический аппарат условий достижения цели. Эмоции говорят: нет, - человек отказывается от принятия этой задачи» (Давыдов, 1998: 22-24).

С позиций авторской концепции, ведущей деятельностью на всех этапах непрерывного образования становится деятельность интеллектуальная, точнее интеллектуально-творческая.

В исследовании были учтены методологические позиции Б.С. Гершунского, согласно которым категория «образование» определяется как многоаспектный феномен, соединяющий в себе четыре направления:

1. образование как ценность (личностная, общественная, государственная);
2. образование как система;
3. образование как процесс;
4. образование как результат.

Ученый пишет о том, что система образования представляется ему как «... двухмерная матрица, каждая «ячейка» которой соответствует учебно-воспитательной (или образовательно-воспитательной) системе того или иного уровня и профиля, поскольку вертикальная ось этой матрицы отражает уровень, а ее горизонтальная ось — профиль образования...» (Гершунский, 1998: 29). Согласно этому свойству образовательная система «усвоения содержания художественного образования входит в образовательную метасистему «художественное образование» и является одним из ее элементов.

В своем исследовании мы обратились также к социально-педагогической концепции А.В. Мудрика, в которой воспитание рассматривается как особый социальный институт. Узловым моментом здесь является взаимоотношение общества и человека, осуществляемое через воспитание.

Ученый концентрирует свое внимание на понятии «человеческий капитал», трактуя его как накопление членами общества социально-культурной информации, обеспечивающей их адекватное отношение к

общественной культуре, что позволяет, в свою очередь, осуществлять стабильное протекание общественной жизни, с опорой на позитивную регуляцию действий членов общества в рамках социальных отношений, то есть, осуществлять конструктивный диалог человека и общества. При этом должны как можно полнее учитываться как гендерные, так и профессиональные интересы (Мудрик, 2006).

Являясь одним из базовых социальных институтов, образование несет на себе ответственность за способность каждого последующего поколения продолжать реализацию определенной социальной роли, а также сохранять связанные с данной социальной ролью этические, эстетические и стилистические нормы поведения.

В русле данного исследования немаловажное значение имеет точка зрения современных ученых (С.М. Юсфин, И.Д. Фрумин, А.Г. Каспржак и др.), разработавших педагогическую концепцию договора (педагогической поддержки), в которой утверждается, что предназначением воспитательных организаций в социальном воспитании является их посредническая функция (Рязанова Ю.А., Юсфин, 1998; Михайлова, Юсфин, 1997; Фрумин, Пинский, Каспржак, Юсфин, 2001).

Особое значение для осмысления роли дополнительного образования в жизни общества имеют работы Г.П. Щедровицкого, который, представляя общество как «идеальный объект», вбирающий в себя всю «полноту описания функций человека», выделяет ряд структурных блоков: производство (функционально-ролевых отношений), быт и потребление, культура, пространство клуба.

В ходе получения непрерывного образования необходимо постоянно сравнивать предлагаемые образцы деятельности с собственными профессиональными целями

и избранными творческими стратегиями и анализировать творческие продукты этой деятельности - не только сделанные коллегами или мастерами, но и собственные.

Можно заключить, что освоение видов деятельности оказывается в данном случае тесно взаимосвязанным с процессом личностного совершенствования, так как сравнение и анализ деятельности приводит к таким личностным новообразованиям, как самооценка, как профессиональная устойчивость, как развитие волевой сферы.

Структура сборника включает ряд статей, посвященных актуальным аспектам создания системы непрерывного художественного образования.

Теоретические выводы, предложенные в сборнике, могут стать основой для создания ряда программ и учебных пособий для молодежи, студентов педагогических вузов, а также быть полезными в сфере повышения квалификации педагогических кадров.

Глава 1. Особенности становления системы художественного образования в России во второй половине XX - начале XXI века

Особое место в художественной педагогике XX века занимала теория «свободного воспитания», которая в дальнейшем оказала значительное влияние на всю педагогику искусства, на формирование концепций художественного образования детей и юношества, на теории эстетического развития учащихся в разных видах детских учебно-образовательных учреждениях.

Теория «свободного воспитания» возникла как отрицание, сопротивление и реакция передовой педагогической мысли на государственную политику в области изобразительного развития учащихся и учебные программы по рисованию, о которых Г.В. Лабунская писала, что подобные программы нельзя назвать даже попыткой решения эстетического воспитания учащихся в рамках школьного обучения. Теория предполагала изменение также существующих методов преподавания предмета в школе, обеспечивающих определенные педагогические теории и концепции, например, биогенетическую теорию, в основе которой лежит принцип перенесения закона развития социума на развитие ребенка. При этом в ребенке «изнутри вызревают» те или иные свойства и способности личности, вне зависимости влияния на ребенка общественной среды.

Теория свободного воспитания, активно обсуждавшаяся в педагогических кругах ещё в начале XX века, неоднозначно принималась и оценивалась современниками и практиками. Теория имела как своих сторонников, так и противников, резко критиковавших саму постановку вопроса о самоценности детского творчества, необходимости развития художественной

интуиции ребенка и её роли в саморегулирующей способности творческого проявления ребенка в искусстве.

Теория «свободного воспитания» имела и определенные недостатки, за что справедливо подвергалась критике. Например, за односторонность в оценке значимости и роли педагога в учебном процессе. Она отводила ему роль пассивного наблюдателя и технического организатора, деятельность которого ограничивалась усилиями по созданию благоприятных условий для детского изобразительного творчества.

Педагогика искусства середины XX века отмечена обогащением художественных направлений работы с детьми, в том числе по изобразительному искусству.

В 1920-30-е гг. в художественной педагогике развернулась дискуссия о выборе программ, определяющих основные направления художественно-эстетического образования. Кроме методистов, «в дискуссию включились художники, искусствоведы, психологи, врачи. Цели и задачи преподавания рисования в школах понимались представителями разных направлений по-разному» (Ростовцев, 1980: 73).

В период 1930-х - 60-х годов бурное развитие получили детские учреждения дополнительного и внешкольного типа: Дворцы пионеров, кружки, студии, секции, Детские художественные школы.

В конце 1930-х гг. вместо сети методических объединений были созданы институты усовершенствования учителей, задачей которых было обеспечивать систематическое повышение квалификации педагогических кадров. Также в этот период были распространены такие формы методической работы, как обобщение и пропаганда передового педагогического опыта, издание на этой основе методических рекомендаций и т.д. Переподготовка учителей

изобразительного искусства осуществлялась в тесной связи с традициями художественного образования Академии художеств.

Важную роль в процессе профессионального становления педагогов искусства в советский период играл Художественный методический совет при Центральном доме художественного воспитания детей - крупный научно-методический центр по вопросам художественного воспитания, во главе которого стояли специалисты высокого класса Н.П. Сакулина, Г.В. Лабунская, Г.А. Назаревская, Е. Е. Рожкова и др.

В этом центре были разработаны пособия для самообразования учителей. В их издании принимали участие выдающиеся художники и графики - Б.В. Иогансон, Д.Н. Кардовский, П.Я. Павлинов, Н.Э. Радлов и др. Анализ работы центра показывает, что наиболее эффективными формами профессионального совершенствования учителей стали 1) организация циклов специальных мероприятий (разного уровня: от централизованных до периферийных); 2) разработка программ для студентов педагогических и художественных техникумов и педагогических институтов; 3) участие методистов центра в образовательном процессе вузов, готовящих будущих преподавателей искусства; 4) проведение методических консультаций (как непосредственных, так и дистанционных) с учителями.

Рассмотрим особенности методической деятельности в творчестве крупнейших ученых. Одним из выдающихся представителей отечественной педагогики искусства стал Д. Н. Кардовский (1866 - 1943), создавший ряд методик художественного образования и инициировавший организацию Учительского института, на базе которого в 1942 г. был открыт художественно-

графический факультет, вплоть до 1955 г. единственный в СССР выпускающий учителей рисования и черчения на базе высшего образования.

Ярким представителем художника-педагога, посвятившего созданию современной системы становления художественного мастерства, работы с детьми по искусству и оставившего богатое теоретическое наследие в области системы обучения, рассматривающее вопросы реализации творческого процесса изобразительного развития юношества, был также В. С. Щербаков (1904 - 1963). Метод, предложенный В. С. Щербаковым, предвосхищает современное направление образовательных технологий личностно-ориентированного обучения, глубокой связи с действительностью, порождение художественного образа и его воплощение на основе уверенного владения практическими изобразительными навыками.

«Проблемы мастерства, - писал В. С. Щербаков, - стоящие перед искусством, безусловно, должны найти отражение в системе преподавания. Но эти проблемы должны быть преломлены через призму педагогических задач. Разлад между мастером и педагогом состоит уже в том, что художник судит о зрелом искусстве, а педагог к тому же - и о процессе развития» (Щербаков, 1969: 15).

В основу художественной системы автор ставил само искусство и понимание неразрывности его технической и творческой стороны. Техническую грамоту, с его точки зрения, необходимо постигать непосредственно в творческом процессе.

Самостоятельное творчество рассматривается В.С. Щербаковым в качестве живой основы, на которой происходит освоение изобразительных техник. Только при этом условии обучение может привести к формированию творческой личности в будущем.

Обучение изобразительному искусству, по мнению Щербакова, должно начинаться еще со школьной скамьи, чтобы через детское творчество и «наивного реализма» художник пришёл к осознанному творчеству.

Задача художника-педагога состоит в том, что педагог должен «не просто брать готовые нормы, которые можно было бы преподать,.. материал для работы необходимо черпать в историческом процессе возникновения и исчезновения форм искусства; в известном смысле, мы должны ставить своего рода прогноз, так как искусство, которому мы должны научить детей, - это искусство будущего» (Щербаков, 1969: 177).

В творческом наследии В.С. Щербакова рассматривались вопросы, так называемой, «обратной связи», т.е. значение педагогической практики художника-педагога и её влияния на профессиональный рост.

Формирование творческого метода художника, по мнению Щербакова, во многом происходит благодаря его педагогической практике, которая наполняется:

- теоретическим познанием и осмыслением разновозрастных процессов восприятия детьми искусства и окружающей действительности,
- пониманием возможностей творческого выражения в искусстве,
- ориентированием на постепенное развитие заложенных в природе личности ребенка потребностей в творчестве,
- преодолением первоначальной неподготовленности учащегося к творческому самовыражению и образному мышлению.

Основное влияние смена приоритетов в художественном образовании этого периода оказали Постановление ЦК ВКП (б) о школе от 05.09. 1932 года, затрагивающего вопросы разнообразия методов обучения,

и предшествующее ему постановление 2-й сессии ЦИК СССР четвертого созыва от 20 октября 1927 по итогам 10-и летнего строительства. В качестве приоритетной задачи обучения выступает задача освоения детьми графической грамоты, приоритетного вида деятельности - рисование с натуры.

Проводя сравнительных анализ учебных программ по искусству, А. П. Фомичев отмечал, что ошибка новых программ, вышедших после Постановления ЦК ВКП (б) состояла в том, что главный вид заданий - рисование с натуры рассматривался новыми программами не как метод, но как цель обучения.

В целом, по определению А. П. Фомичева, практика преподавания детям искусства в школе в период 1930 - 50-х годов во многом ещё не отошла от механического использования дореволюционных методик (Фомичев, 1954: 43).

Значительный вклад в организацию художественного образования был внесен сотрудниками специально созданного в 1944 г. при АПН РСФСР кабинета эстетического воспитания Института теории и истории педагогики, который затем был реорганизован в НИИ художественного воспитания (1947). Повышение квалификации в этот период носило преимущественно практико-ориентированный характер (утверждаются такие формы, например, как сообщение о методике проведения занятий, отработка методических приемов «по образцу» и др.). Практические курсы основывались, главным образом, на заданиях по овладению педагогическим рисунком (пояснение и демонстрация построения формы предметов мелом на доске) и методических показах хода учебной работы.

Значительное изменение в педагогике искусства и методической поддержке реализации

различных направлений в этой области произошло в 1960-70-е гг.

Начиная с этого времени, педагогика искусства вошла в новое образовательное пространство, отличное от существующих ранее концепций художественного образования детей и юношества. Ярким представителем новых направлений стал Б. П. Юсов, разработавший программу «Изобразительное искусство 1-8 кл.». Она была создана на основе результатов Всесоюзного эксперимента, охватившего 13 республик бывшего СССР. Ученым была разработана концепция полихудожественного развития ребенка на основе интегрированного преподавания искусства.

Все последующие программы, начиная с программы за 1969 г. по 1972 г. и далее, вплоть до программы 1981 г., разработанной в НИИ ХВ АПН СССР в лаборатории преподавания изобразительного искусства в школе под руководством Б.П. Юсова, представляют значительный регресс в вопросах развития художественного восприятия, формирования творческой активности личности.

Новаторской была и образовательная программа Б.М. Неменского.

Отметим, что сведение методики работы с натуры к методологии преподавания изобразительного искусства, сведение изобразительной деятельности к процессу освоения графической грамоты, и, следовательно, обращение к логическим формам сознания, в ущерб развитию художественного и творческого мышления до сих пор просматривается во многих современных программах по изобразительному искусству.

С 1970-х годов в СССР начинается интенсивный период экспериментальных исследований по художественному воспитанию детей и юношества и определению оптимального содержания, форм и методов

преподавания изобразительного искусства в школе. В этот период актуализировались вопросы развития художественного восприятия, которые рассматривались не только в качестве самостоятельной творческой деятельности ребенка, но и составной изобразительного творчества на уроках искусства и творческого развития.

Исследователи отмечают, что значение продуктивного детского творчества, задач развития фантазии и воображения и эмоционально-образного мышления значительно возросло.

В этот период достаточно остро встала проблема осознанного выбора педагогом той или педагогической технологии, направления своей деятельности. В то же время эксперимент в системе повышения квалификации педагогов не поощрялся, наоборот, утверждалось единообразие в обучении и подходах к преподаванию изобразительного искусства. Были утверждены типовые государственные программы по изобразительному искусству: «Изобразительное искусство (1-9 кл.)» - под редакцией В. С. Кузина; «Изобразительное искусство и художественный труд (1-9 кл.)» - под редакцией Б.М. Неменского; «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства (1-8 кл.)» - под редакцией Т.Я. Шпикаловой.

Масштабность, успешность и плодотворность экспериментальных исследований отразились в программе «Изобразительное искусство», созданной в 1981 году в НИИ ХВ АПН СССР сотрудниками лаборатории преподавания изобразительного искусства в школе. Данная программа обобщила колоссальный экспериментальный материал за период с 1971 по 1980 гг., собранный при участии больших энтузиастов своего дела учителей - экспериментаторов из 13 союзных республик и передовые достижения художественной педагогики.

Продолжением процесса изменения приоритетов в художественном образовании, преодоления профессионализации и искусствоведческого начала в обучении детей изобразительному искусству стали образовательные программы, созданные творческим коллективом под руководством видного деятеля современной художественной педагогики, известного художника Б.М. Неменского. Рассмотрение этой программы и принципов её построения для нашего исследования наиболее важны еще и потому, что почти все педагоги Юго-западного округа, на базе которого был проведен эксперимент, работают именно по этой программе.

Теоретико - методическая и образовательная концепция этих программ, в разработке которых на протяжении разных лет участвовали такие деятели науки, педагоги - экспериментаторы и искусствоведы, как В.В. Алексеева, Н.А. Горяева, Н.В. Гросул, Е.И. Коротеева, А.С. Питерских, Н.Н. Фомина, М.С. Чернявская, В.А. Шимичев, рассматривала занятия изобразительным искусством с детьми с позиций всеобщего, массового, художественного образования детей и молодёжи, основой нравственного и культурного развития личности школьника.

Одной из отличительных особенностей этой программы стало воспитание средствами искусства главных духовно-нравственных ориентиров личности. Искусство рассматривалось «как духовная, эмоционально-ценностная культура» личности (Неменский, 1993: 12-13), которая строится на освоении детьми разных видов искусств. Причём, язык одного искусства становится способом эмоционального «проживания», формирующим ценностное отношение к действительности и способствующим активизации творческого и образного

решения ребенком собственного рисунка.

В основе работы с детьми этой программы лежит основополагающая категория искусства - художественного образа, которая выступает основой таких процессов, как инструмент познания, самовыражения, развития, самореализации, восприятия искусства, (прочтение, порождение художественного образа). Он же лежит в основе эстетического и индивидуально-личностного отношения к объективной действительности.

В индивидуальном художественно-творческом развитии эстетическое отношение связано с творческим методом, выступающим как способ реализации личностного, ценностного отношения к миру средствами искусства (И. Кант, Ф. Шиллер, А.В. Луначарский, А.И. Буров, М.С. Каган). Педагогическое исследование этой категории проводилось А.А. Мелик-Пашаевым, который убедительно доказал, что эстетическое отношение - это «такое отношение к миру, когда повседневный опыт художника преобразуется в художественные замыслы и побуждает человека стремиться к их воплощению средствами искусства» (Мелик-Пашаев, 2000: 92).

Процесс познания и, соответственно, принцип работы педагога искусства и реализации самой программы Б.М. Неменский предлагает рассматривать и реализовать в двух направлениях: рационально-логическом (научном, теоретическом) и эмоционально-образном (художественном) поскольку «в одном случае предмет познания - объективная реальность, а в другом - моё, человеческое отношение к ней».

Обращение к эмоционально-образной сфере ребенка позволяет через проживание (переживание) содержания а) реализовать процесс освоения опыта и целенаправленного формирования «отношения» к жизни во всех аспектах её проявления; б) формировать

эмоционально-ценностные критерии жизнедеятельности;
в) развивать эмоционально-образное мышление личности ребенка. Тем самым утверждаются развивающее воздействие «искусства» на личность и обосновываются педагогические методики формирования художественного мышления школьника, отражающие природу самого искусства:

- Процесс соучастия, сопереживания и проживания, рождаемый на уроке искусства на основе «эмоционального уподобления» позволяет: создавать драматургию урока, что является оптимальным условием и формой передачи информации о мире и искусстве, формированию личностного «отношения» к явлениям действительности и воспитанию эмоционально-ценностной культуры чувств;

- Освоение жизненного опыта проходит через освоение всемирного пространства искусства методом вживания в человеческую культуру, культуру народа, особенностей разных культур для выявления ценности общечеловеческого и развитие высших человеческих чувств и осознание подлинной жизненности проблем искусства и соотнесения их с личной жизнью;

- Постижение языка искусства на основе единства формы и содержания и формирование художественных представлений на основе поэтапных эмоциональных открытий (Неменский, 2003).

На основе анализа двух основных программ и изобразительному искусству для общеобразовательной школы, определивших магистральное направление на развитие и обогащение эмоциональной сферы личности, в том числе через создание «копилки художественных образов (Б.П. Юсов) модно определить один из компонентов продуктивной модели роста профессионального мастерства учителя изобразительного

искусства

Художественно-образная природа искусства и эмоционально-образное развитие личности ложится в основу продуктивной модели профессионального роста учителя изобразительного искусства.

Крупнейший теоретик отечественного художественного образования Б.П. Юсов (1933 - 2003) является основателем научной концепции взаимодействия и интеграции искусств в полихудожественном развитии школьников в России. Под его руководством лаборатория интеграции искусств ИХО РАО создан целый ряд программ интегрированного и полихудожественного развития детей на основе привлечения взаимодействия предметов гуманитарного цикла и предметов искусства в системе школьного художественного воспитания, что способствовало усилению гуманистического содержания общего образования и оптимальному решению задач гуманизации и гуманитаризации образования.

В основе формирования художественной культуры личности ученый видел в сочетании или «синтезе» художественного воспитания с художественным образованием. Он основан на взаимодействии разных видов искусства, формирует способность ребенка к полноценному восприятию художественного наследия, адекватному пониманию языка выразительности разных искусств, способствует раскрытию его творческого потенциала, включает ребенка в социокультурный процесс развития, активизирует и направляет усилия ребенка по совершенствованию личности на основе продуктивного художественного творчества (Юсов, 2003: 6).

Сама творческая деятельность должна носить системный характер, основываться на общении с культурным наследием прошлого, настоящего, определяться вектором будущего, который в одинаковой

степени относится как к ребенку и искусству, так и к пространству воображения и фантазии. Главным в процессе художественного образования становится не сформированность культурного зрителя, потребителя, заказчика, а собственная творческая деятельность ученика.

Родство всех искусств, основанное на категории искусства - «художественный образ» предполагает естественную интеграцию всех видов искусств которая позволяет формировать целостную картину мира в сознании ребенка, конструировать модели многомерной полифонической, полихудожественной деятельности, содержащей внутри себя экосистему - вектор воображения и экосистему - вектор творчества. Подобная модель может работать с различными акцентами на виды искусств относительно возрастных особенностей развития личности учащихся (Юсов, 2001: 75.).

Б.П. Юсов в понятие «синтез» вкладывает возможность построения модели полихудожественного воспитания, а свой образовательный метод строит на интеграции разных видов искусств с учетом доминанты одного или нескольких из них в зависимости от возрастных особенностей учащихся или сензитивных периодов.

Разработанную им концепцию можно назвать культурно-экологической концепцией художественного образования. Роль и значение художественного образования в современном обществе переоценить не возможно, так как «формирование художественной культуры, особенно в среде школьников и молодежи, является результатом не только существующего культурного обихода, включая технический уровень совокупности видов искусства (будь то искусство в древнем мире или в условиях современной индустрии и массовых средств коммуникации), но и результатом

степени включенности человека в глобальные экологические культурогенные процессы» (Юсов, 2004: 94).

Культура представляет собой сплав, слияние двух начал: природы и внутренней сути, неповторимости и индивидуальности народа.

На протяжении веков происходит вживание, слияние, соединение природы и нации в неразрывное единство, которое отчетливо проявляется и закрепляется во всем: в одежде и предметах быта, в жилище и интерьере, в речи и музыке, в языке жестов и литературе, в танце, в фольклоре и традициях и т.д. Это определяет за каждой вещью, за каждым предметом быта форму материализации индивидуального бытия народа, которая содержит полную информацию о природе и культуре народа, психики, логики, мировоззрении и философии и множестве других компонентов. Однако, в первую очередь, это информация о материальной и духовной культуре, которая представляют для художественной педагогики наибольший интерес. «Предметы быта тоже сочатся содержанием национального бытия, суть телодействия, являются духовенство вещества, и из этой материи тоже надо научиться вычитывать смыслы» (Гачев, 1995: 19).

Теми же чертами национального, духовного, культурного бытия обладают произведения искусства, входящие в число памятников мировой художественной культуры. В структуре высокого искусства так же, как и в предметах народного быта, содержится квинтэссенция географических, социальных, культурных, климатических условий, народных и духовных традиций, родовых, нравственных, мировоззренческих и других характеристик того времени, того исторического отрезка, который совпадает со временем создания произведения искусства,

но не в столь явственно читаемой форме.

В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр в раскрытии принципа культуросообразности образования определяют культурные средства развития, как «средства расширения индивидуального сознания, обогащения духовно-практических возможностей растущего человека» (Кудрявцев, Слободчиков, Школяр, 2001: 13). Исследователи связывают развитие личности с освоением ценностей культуры в ее индивидуальном опыте, что и является главной задачей культурологического аспекта педагогической работы. Становление субъекта деятельности выделяется как ключевой приоритет современной педагогики. «Субъект...это - тот, кто способен авторизировать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца» (Кудрявцев, Слободчиков, Школяр, 2001: 34).

Направленность современного образования на развитие культуры личности и её сознания предполагает появления особого типа педагога, обладающего личностно-ориентированными и культуросообразными педагогическими подходами в реализации изобразительного развития школьника, методикой включения его в осознанный социокультурный процесс развития на основе формирования творческой личности, осознающего себя творческой личностью в пространстве культуры.

Образовательный процесс изобразительного развития ребёнка, как и весь процесс образования должен выстраиваться по законам историзма (Д.С. Лихачёв), который предполагает субъекта образовательного процесса преемником культуры прошлого, современником культуры настоящего и творцом культуры будущего.

В этом процессе осознанного освоения культуры

ребёнок должен четко осознавать неразрывную связь прошлого с будущим, которая осуществляется через настоящее, должен представлять, какой вклад в культурное наследие человечества сделала культура его народа, каковы различия между культурами и в чем выражается общность моральных, этических, эстетических основ человечества, понимать своё место в неразрывном единстве культур и развивающемся процессе культуры. Личность должна стремиться стать не просто современником культурных процессов, но обладать творческой активностью. Осмысление культурных образцов, традиций, норм приводит к потребности самостоятельного созидания, которое невозможно без развития художественного мышления.

Индивидуальное мышление, творческое, продуктивное, присущее личности, субъекту, - это всегда поиск, движение в культуре.

Значимость искусства, как основного компонента культуры в образовательном процессе и его роль в формировании личности позволили Б.П. Юсову, разработавшему современную доктрину образования как альтернативу существовавшей еще в конце XX в., предположить, что «культура должна быть выделена в особую область образования» (Юсов, Гриневич, 2003).

Культуросообразность модели и обращение к интегрированным педагогическим технологиям в системе повышения педагогического мастерства - одна из характеристик продуктивной модели профессионального педагогического роста. Главным становится «не потребление культуры а собственные усилия ученика по совершенствованию им своей личности и собственного художественного творчества» (Юсов, 2004: 63).

По определению А.В. Бакушинского, произведения искусства представляют собой «художественно

организованную действительность» которая с документальной точностью отражает определенные характеристики времени своего возникновения: философию, мировоззрение, идеалы, эстетические и художественные предпочтения и проч».

Педагог и ученик одновременно являются субъектами и объектами педагогического процесса, находясь, в силу специфики самого искусства, одновременно в эмоционально-чувственной, эстетической, деятельностной и продуктивно-творческой взаимозависимости, раскрывающей субъектно-личностное отношения к искусству обеих сторон. По выражению Л.С. Выготского, «искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» (Выготский, 2001: 239).

Качественной характеристикой категории субъекта С.Л. Рубинштейн

предлагал понимать определенный, свободный способ самоорганизации, саморегуляции личности. Такая трактовка максимально приближает прочтение личности через свободу развития, творчества, сотворчества педагога и учащегося, коллективных видов творчества и «коллективного творческого напряжения», возникновение и развитие которого продукт педагогического руководства.

Такое единение на основе творческого напряжения С.Т. Шацкий (1878-1934) называл принципом демократизма (сотрудничество учителей и учеников; самоуправление школьников; педагогический коллектив - это организация коллег-единомышленников). Субъект - ядро человеческой организации. Именно через такое, принципиальное понимание личности, С.Л. Рубинштейн

выводит принцип «внешнее через внутреннее». Применительно к задачам педагогики С.Л. Рубинштейн отмечает: «Любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом воспитания» (Рубинштейн, 2002: 345).

Индивидуально-личностный подход как характеристика продуктивной модели обусловлена двумя составляющими:

- прежде всего, самоценностью личности;
- спецификой самой деятельности, носящей творческий характер. Философами, эстетиками подчеркивается субъектный, свободный характер творчества. Творческая направленность человека обладает индивидуальной характеристикой, поскольку отражает и выражает эмоционально-чувственное восприятие мира и субъектно-личностное отношение к объективной действительности. В узком, прикладном значении, субъектное отношение к деятельности отражает сознательное, индивидуальное, авторское видение цели и задач деятельности в различных областях, направленных на саморазвитие.

В истории художественной педагогики уделялось внимание отношению в изобразительной деятельности как средству проявления индивидуальности. В педагогической работе П.П. Чистякова, В.А. Фаворского подчеркивалось внимание к индивидуальности учащихся. В работах Г.В. Лабунской, С.Д. Левина, В.С. Щербакова и других, выделены различные аспекты формирования личностного отношения в изобразительной деятельности.

Г.В. Лабунская отмечала значимость индивидуально - личностного отношения к образу как источник эмоционально-образного начала в детском изобразительном творчестве. Е.И. Игнатъев, исследуя

психологические аспекты изобразительной деятельности детей, вводит категорию отношения ребенка к изображению. Б.П. Юсов в диссертационном исследовании (1963) обращает внимание на изменение отношения ребёнка к изобразительной деятельности, на понимание ее специфики в разных возрастных этапах развития.

В свете поставленной проблемы непрерывного процесса художественного образования, опосредованного современными требованиями к уровню образования, спецификой искусства, эмоционально-продуктивной формой деятельности человека, отмеченной вектором времени и личности ребенка, как развивающейся структуры, отмеченной тем же вектором развития, устремленным в будущее, актуально определение процесса профессионального роста, сформулированное в теоретических трудах А.А. Вербицкого, который рассматривает непрерывное образование как процесс наращивания личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни человека. Этот процесс должен обладать не только системностью, но и последовательностью.

В 1990-е гг. произошли значительные изменения в системе методической поддержки переподготовки педагогов искусства - прежде всего они, были обращены к выявлению новых прогрессивных образовательных технологий, организации взаимодействия ценностных, содержательных, результативных компонентов всего учебно-воспитательного процесса. В его центре оказались активные методы обучения (М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, Т.Г. Браже и др.).

Отметим значимый для нашего исследования момент: наиболее важным результатом изменения в системе отечественного образования является ориентация на утверждение гуманистической парадигмы, а также

общая гуманитаризация в условиях формирования установки учителя на раскрытие собственного творческого потенциала. Именно такая организация повышения квалификации учителя способствует его профессиональному совершенствованию.

Современные подходы к художественному образованию требуют становления учителя в качестве субъекта собственного развития, которые реализуются в процессе профессионального самосовершенствования и профессионального осознания. «Сознание должно быть понято не только как знание, но и как отношение, как направленность личности человека» (А.Н. Леонтьев). Таким образом, в центре работы методического центра стоит личность педагога, выступающего как субъект, формирующий и выражающий собственное отношение педагогическому процессу, способный к творческому самовыражению.

В соответствии с этим, современная направленность работы с педагогами искусства, реализующая профессиональный рост педагога в системе послевузовского образования должна строиться как открытая, интегративная и полифункциональная модель, способная обеспечить «многообразие возможностей культурного самоопределения» педагога (Рылова, 2001:53).

Процесс культурного самоопределения педагога неотделим от понимания роли предмета искусства в становлении личности, в самом общеобразовательном процессе, который не совпадает с действительным положением этого предмета в образовательном учреждении. Показателями могут выступать такие факторы, как наличие специализированных кабинетов искусства, степень его оснащённости (сравнение с кабинетами биологии, химии, физики, информатики не в

пользу кабинета ИЗО), педагогической нагрузки и оптимального расписания для учебного процесса (соблюдение возрастной категории - последовательность уроков начальной и средней школы и проч).

В целом, можно заключить, что построение модели профессионального роста учителя будет эффективно, если оно будет отвечать таким характеристикам, как:

- Соответствие методик и форм работы с педагогами современным требованиям, предъявляемым к процессу художественного воспитания на основе культурологической модели образования;

- Рассмотрение искусства особой формой познания окружающего мира, соединяющей интеллектуальное и эмоциональное содержание отношения;

- Обращение к инновационным и интегрированным педагогическим технологиям, которые позволяет представить работу с педагогами искусства как «диалектику трех взаимосвязанных сторон: художественную культуру субъекта; художественную культуру общества; художественно-образовательную систему» (Чельшева, 2001: 122).

- Соответствие методик и форм работы с педагогами современным требованиям, предъявляемым к процессу художественного воспитания.

- Наличие педагогической среды, стимулирующей мотивацию педагогов на творчество и стремление к личностному и профессиональному развитию.

Все названные компоненты равноценны для процесса непрерывного художественного образования и подготовки педагога. Однако можно определить задачу творческого развития и творческую деятельность, направленную на развитие, самоорганизацию и

саморазвитие личности педагога.

Между тем в художественном образовании возникло некоторое противоречие, которое выражалось в том, что система повышения квалификации педагогических кадров была организована в традиционных формах и ориентировалась на использование устаревших к тому времени методик, а появление экспериментальных программ вызвало необходимость значительного обновления методического сопровождения и проведения вариативной, открытой к изменениям и инновациям формы методической работы.

Можно все же отметить, что в системе переподготовки педагогических кадров довольно значительно расширяется научная база - в первую очередь, за счет привлечения высококвалифицированных специалистов (среди них К.С. Кондахчан, Л.А. Лилиева, И.И. Евдокимов, С.Т. Шацкий, А.П. Фомичев и др.). Но все же личностные потребности педагогов в профессиональном совершенствовании оставались невостребованными, доминировала в целом свойственная административно-бюрократической системе ориентация на учителя-«передатчика» определенной информации.

Как справедливо отмечает современный исследователь проблемы: «Практически не решалась проблема развития ценностных ориентаций учителей» (Воронцова, 1997: 187).

Проведённый анализ существующих в отечественной и зарубежной педагогике искусства методических систем, а также идей, содержащихся в наследии крупнейших педагогов-художников, позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс профессионального совершенствования учителя изобразительного искусства должен быть непрерывным, основываться на изучении педагогического

наследия художников-педагогов, современных концепций художественного образования, форм и методов обучения изобразительной деятельности; педагогических технологий, позволяющих осуществлять процессы познания и воспитания. Все это включает в себя важнейшая сфера этого процесса - профессиональное развитие.

2. Необходимо подчеркнуть, что методология преподавания искусства напрямую зависит от личности педагога, осмысления педагогом процесса и задач художественного образования, понимания необходимости развития образной и познавательной сферы ребенка, художественного восприятия и творческого мышления обучаемых.

Кроме того, анализ истории художественного образования показал, что в России XX века проблема подготовки и повышения квалификации педагогических кадров утвердилась как самостоятельная проблема. При этом повышение квалификации носило преимущественно компенсирующий характер, который был обусловлен необходимостью обновлять и совершенствовать знания и умения, полученные учителями в системе педагогического образования.

К концу 1930-х гг. в образовательной системе СССР сформировалась система повышения квалификации. Но идеологическая направленность, игнорирование культурного своеобразия социума и локальных традиций пришли в противоречие с творческими исканиями педагогов и становлением их общественно-профессиональной активности. Лишь в конце 1980-х гг. произошел поворот школы к интересам и потребностям личности и общества.

Глава 2. Тенденции модернизации подготовки будущих педагогов художественного образования

В современной психолого-педагогической литературе исследуются различные аспекты профессиональной деятельности. Проблеме повышения педагогической квалификации учителя, в целом, уделялось большое внимание в трудах С.П. Баранова, М.Я. Басова, Б.З. Вульфова, Д.М. Гришина, А.Н. Зевинной, Г.М. Коджаспировой, Н.Д. Никандрова, Л.Ф. Спирина. Аспекты саморазвития и профессионального роста педагога изучались Т.Ю. Коровиной, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Р.Х. Шакуровым. Изучение профессионального и личностного саморазвития тесно взаимосвязано с изучением внешних и внутренних факторов развития, системы мотивации. Мотивы образуют движущую силу человеческой активности, определяют характер деятельности, направляют поведение человека к реализации поставленных целей и задач (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон).

В настоящее время особенно активно идут поиски новых форм, подходов, технологий осуществления сложного многокомпонентного процесса профессионального совершенствования. Это связано с тем, что, как отмечают исследователи проблемы (С.Г. Вершловский, А.Н. Волковский, И.А. Колесникова, И.В. Крупина, М.М. Левина, А.Е. Марон, В.А. Сластенин и др.), в традиционной модели повышения квалификации, нацеленной на обеспечение функционирования системы образования в целом и учителей-предметников, в частности, наблюдаются недостаточная систематизация организации процесса освоения образовательных технологий; отсутствие преемственности в работе со

слушателями; преобладающий информационно-инструктивный, личностно-отчужденный характер взаимодействия с ними.

Очевидно, что традиционные организационные формы обучения педагогов позволяют организовать учебную деятельность, соответствующую только отдельным этапам полной структуры, однако система организационных форм обучения, адекватная основным компонентам учебной деятельности (ориентировочно-мотивационному, операционально-исполнительному и рефлексивно-оценочному), в существующем процессе повышения квалификации отчетливо не просматривается.

Таким образом, возникает необходимость модернизации системы организационных форм и методов повышения квалификации педагогов адекватно требованиям быстро меняющегося общества.

Одним из актуальных направлений данного процесса является профессиональное совершенствование педагогов искусства. В основе профессионального совершенствования лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Исследователь А.А. Мелик-Пашаев в своей работе «Гуманизация образования: проблемы и возможности» рассматривает воспитательные возможности художественных дисциплин связаны с тем, «что они, в силу специфики своего содержания, формируют внутренний мир человека, а не транслируют объективные знания», таким образом, это лишнее раз подтверждает, что именно в области художественного развития могут быть сделаны первые шаги по пути гуманизации школы.

Изучение современной проблематики непрерывного художественного образования показывает, что для

современной социокультурной ситуации помимо положений теории деятельности и теории развивающего обучения, созданными в отечественной психологии в 1920-30 -е и в 1970-80 -е гг., актуальными являются позиции компетентностного подхода, так как наиболее востребованной областью является в настоящее время развитие способности будущих специалистов к постоянному саморазвитию, самостроительству, что крайне затруднительно в отсутствии сбалансированной системы непрерывного образования.

В русле данного исследования был сделан акцент на изучение отличий деятельностного и компетентностного подходов.

Деятельностный подход направлен на последовательное приобретение учащимися знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности, а компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение значимых результатов. Таким образом, можно утверждать, что компетенция формируется в процессе деятельности ради достижения высокого профессионального уровня, причем этот процесс не имеет четко очерченных временных границ, так как компетентность подразумевает постоянный личностный и профессиональный рост, обучение в течение всей жизни.

Так, Дж. Равен трактует «компетентность» как специфическую способность к эффективному выполнению конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Этот крупнейший исследователь проблемы компетентности также убедительно доказывает, что постоянный рост компетентности («через всю жизнь») - отличительная характеристика успешного человека

современного общества (Равен, 2000). На основании данных идей мы можем констатировать глубинную связь идей непрерывного социально-культурного образования и позиций компетентностного подхода.

В отечественной и зарубежной литературе различные аспекты компетентностного подхода к образованию затрагиваются в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Б. Оскарсона, Дж. Равена, В. Хутмахера и др.

Особый акцент делается на все более широкое внедрение инновационных методов обучения, закрепляющих переход от доминирующей долгое время парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передаче компетенций - потенциала к действиям). Очевидно, что в современных условиях результат образования связан прежде всего с формированием у будущих специалистов готовности к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности и способности к действенной органичной социализации.

Характеризуя сущностные признаки компетентности человека, следует иметь в виду, что они

- постоянно изменяются;
- ориентированы на будущее;
- имеют деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);
- проявляются в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;
- связаны с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность.

Несмотря на различные толкования особенностей формирования компетентности и структуры компетенций,

большинство авторов приходит к выводу о том, что понятие «компетентность» не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает все стороны деятельности (знаниевую, операционно-технологическую, мотивационную).

При этом компетенции в современной теории профессионального образования необходимо рассматривать (что особенно значимо для концепции программно-целевого подхода к формированию профессионального мастерства специалиста социально-культурной сферы) как новый тип целеполагания в образовательных системах. Главное отличие состоит в том, что «...компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса» (Байденко, 2002: 27).

С нашей точки зрения, актуализация компетентностного подхода к образованию специалистов социально-культурной сферы обусловлена целым рядом объективных факторов, а именно:

- усиление информационного потока, влекущее за собой активизацию рыночных механизмов в обществе,
- рост ролевой мобильности,
- появление новых и демаркация прежних профессий, ставших более интегрированными, но менее специальными;
- доминирование мотива достижения успешности успеха в жизни в структуре профессиональной и личностной стратегии молодого поколения (в частности, студентов - будущих специалистов социально-культурной сферы).

Социологический анализ мотивации получения

высшего образования показывает, что в принятии такого жизненно важного решения достаточно отчетливо проявляются социально-структурирующая и социально-дифференцирующая функции образования, поскольку высшее образование, как считает большинство студентов, дает возможность добиться материальной обеспеченности и, в целом, является гарантией жизненного успеха (Сорокина, 2002). Исследователи отмечают также, что в настоящее время произошли глубокие изменения в сторону усиления прагматических мотивов обучения.

Ориентация на успех в жизни становится одной из ведущих жизненных стратегий студентов. В этом отчетливо проявляется инновационная функция образования, производящего в настоящее время новые социокультурные образцы поведения.

В целом, можно заключить, что компетентностный подход в образовании открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов. Успешность профессиональной карьеры специалиста социально-культурной сферы по окончании вуза и реализация полученных им знаний, умений и навыков в практической деятельности зависит от квалификации и компетентности специалиста.

Необходимо особенно выделить следующие моменты:

1. для теоретико-методологических оснований модернизации педагогического образования значимо, что в этом процессе проявляется активность человека, регулируемая сознаваемой целью;

2. в поэтапном движении от разрозненных представлений об особенностях профессиональной деятельности в педагогической сфере к целостному образу

специалиста происходит соединение теоретических основ общей научно-педагогической и методологической культуры специалиста и практико-ориентированных знаний и умений, позволяющих студенту органично адаптироваться в реальной практике.

В процессе освоения позиций, определяющих высокий уровень профессионального мастерства, будущий педагог приобретает такие качества, которые впоследствии преобразуются в метапрофессиональные качества, иначе говоря - приобретает комплекс психологических качеств, обеспечивающих поддержку профессиональной направленности, устойчивости мотивации на постоянное профессиональное совершенствование, адекватную самооценку своей профессиональной деятельности. Кроме того, в сложную структуру этого комплекса входят:

- планирование деятельности (рациональное целеполагание);
- принятие решений;
- саморегуляция деятельности;
- действия и операции (компетенции);
- деятельностно важные качества (ключевые квалификации);
- контроль процесса и результата деятельности;
- коррекция компонентов деятельности и ее развития.

Группа ученых под руководством А.А. Вербицкого разработала концепцию контекстного обучения, которая заключается в идее становления профессионального специалиста посредством последовательного моделирования всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания, усваиваемого за счет трех моделей - семпотической, имитационной, и социальной, и «в своей совокупности они образуют динамическую модель перехода студентов от

учебной к профессиональной деятельности».

По мнению Н.В. Кузьминой, в профессионально-педагогической деятельности личностная направленность одним из важнейших факторов успешности является личная направленность.

В теории этого исследователя разработана структура субъективных факторов, которая включает: тип направленности, уровень способностей, компетентность как интегративную характеристику личности (в ее состав входят специально-педагогическая компетентность, социально-психологическая компетентность, дифференциально-психологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность).

Другую трактовку субъективных свойств предлагает А.К. Маркова, с ее точки зрения, они включают:

- объективные характеристики (профессиональные знания и умения, психологические и педагогические знания),
- субъективные характеристики (психологические позиции, мотивации, установки, личностные особенности, Я-концепция).

К важнейшим профессиональным качествам А.К. Маркова относит эрудицию, целеполагание, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение, рефлексия, практическое и диагностическое мышление.

Исследование проблемы профессиональной подготовки показало, что в каждой стране ведущие принципы обучения работе отражаются в системе обучения, в ее содержании, системе дидактических методов и технологий, в образовательных структурах и организационных формах обучения. Эта деятельность имеет свои особенности, обусловленные социально-

экономической и политической ситуацией, национальными, нравственными, культурными и этическими традициями. Однако цели, функции, принципы, назначение деятельности, главная задача которой - подготовка специалистов по оказанию особых услуг, адекватных специфике того или иного социума или особых групп населения, в основном совпадают.

Общая цель деятельности учителя заключается в формировании социально-ценных личностных качеств обучающегося, развитии его способностей, освоении культуры, в аспектах предусмотренных программой, освоении навыков учебной и практической деятельности. Если придерживаться парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе, согласно которой основное внимание уделяется учебной деятельности обучающегося, задача учителя тогда состоит в том, чтобы организовать учебный процесс обучающегося так, чтобы достичь поставленной цели занятия.

Решить эту задачу может педагог с высоким уровнем культуры - не только профессиональной, но и духовной.

Духовная культура педагога проявляется через иерархическую систему ценностей, упорядоченную идеалом, являющимся ядром самосозидательной деятельности. Вследствие этого духовная культура педагога представляется как «интегральное качество личности, определяющее ее направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля, способ освоения базовых ценностных ориентаций в жизни в целом и в профессиональной деятельности в частности, меру присвоения и актуализации духовных ценностей».

Таким образом, особенности профессионально-педагогической деятельности педагога обуславливают повышенную значимость профессионального роста,

повышения уровня профессиональной компетентности, которую можно определить, как «индивидуально-интегральное качество характеристики субъекта деятельности» (Койонова), «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать» (Мищенко).

Важными факторами профессионального становления будущего педагога являются:

- саморегуляция профессиональной деятельности,
- самоконтроль профессиональной деятельности,
- профессиональная компенсация.

Саморегуляция предполагает осуществление целенаправленной деятельности, предварительное психологическое программирование действий и их регуляцию в ходе самой деятельности. Важным звеном в данном процессе саморегуляции является психологическая настройка на работу в определенных условиях. Настройки, адекватные представлению человека о задачах и условиях предстоящей деятельности, в свою очередь, являются необходимыми компонентами общей структуры процессов программирования и регуляции деятельности.

Проблематика значимости тех или иных качеств профессионального педагога связана с представлениями о его компетентности.

По мнению некоторых ученых, компетентность проявляется, как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами»; как «гармоническое сочетание знаний предмета, методики и дидактики

преподавания, а так же умений и навыков (культуры педагогического общения)».

Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя». Следовательно, все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией (педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя).

Исследователь В.Д. Шадриков предполагает, что компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Разделяя определения «компетентность» и «компетенции», ученый определяет компетентность как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности», а компетенции как «опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав».

В структуре компетентности Дж. Равен выделяет два компонента: общую компетентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность, для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности.

Исследователи также раскрывают такие компоненты профессиональной педагогической культуры:

- Аксиологический компонент включает множество педагогических ценностей, распространяющихся на

современном этапе развития образования, в процессе которого происходит овладение определенными идеями, концепциями, умениями, которые имеют в данный момент значимость для общества и отдельной педагогической системы, и выступают в качестве педагогических ценностей.

- Технологический компонент связан с понятием «педагогическая деятельность» и в некоторых источниках он рассматривается как деятельностный компонент профессионально-педагогической культуры. Следовательно, надо выделить в такой элемент, как технология педагогической деятельности, включающий совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности педагога.

- Личностно-творческий компонент отражает творческое начало личности педагога, что требует от педагога наличия инициативы, самостоятельности и ответственности, независимости суждений. Тогда педагогическая культура становится сферой творческого дополнения и исполнения педагогической способности личности.

Глава 3. Педагогическая система гуманитаризации художественного образования

Эффективным направлением разрешения противоречий между социальным заказом общества на высококвалифицированного компетентного специалиста и существующей традицией образования, основанной на представлениях о доминировании целей развития качеств «человека культуры», т.е. свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации в мире культуры, к культурной идентификации, выбору культуросообразного образа жизни, является создание особой педагогической системы мер, позволяющих усилить приоритет общекультурных компонентов в содержании образования.

Опирается данная система на представления о необходимости гуманитаризации (от *humanitus* (лат.) свойственный человеческой природе) образовательного процесса. В отличие от теории контекстного обучения, здесь усиливается значимость синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций познания при доминировании гуманитарного знания и искусства.

Истоки этих идей лежат в теоретических трудах таких великих педагогов, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С. Френе, В.А. Сухомлинский и др., философов и культурологов (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман), которые признавали культурные ценности доминантами образовательных процессов.

Импульсом использования идей гуманитаризации образовательного процесса является стремление преодолеть формальный, абстрактный характер обучения, вводя его в широкое культурное пространство. Культура выполняет в данном случае корректирующую функцию в развитии науки, выступая посредником в разрешении

противоречий между материальным и духовным, т.к. «культура есть среда, растящая и питающая личность» (о. П. Флоренский). «На современном этапе, - отмечает академик В.П. Зинченко, - образование продолжает уводить человека всё дальше в детали конкретных методов исследования и технологических процессов, к совершенным алгоритмическим умениям и всё меньше преподаёт урок человечности, эстетического и этического отношения к окружающему миру, к людям, наконец, к самому себе». Важнейшее значение имеют также характер и направленность деятельности вуза. В связи с этим, одним из эффективных направлений является изменение качества образования, из которого, кстати, за последние годы почти полностью исключены учебные курсы по философии, эстетике.

Среди определений гуманитаризации образовательного процесса можно выделить следующие основные группы:

- понимание гуманитаризации как увеличения числа гуманитарных дисциплин. Такая трактовка, безусловно, сужает смысл этого направления и может привести к довольно опасным результатам, если ее некритично использовать в образовательной практике. Так, в результате может возникнуть дисбаланс в организации учебного процесса, пренебрежение студентов к естественно-научному знанию (так называемый «антисциентизм»), что может повлиять и на качество преподавания гуманитарных предметов, которые, на обывательский взгляд, кажутся «более легкими» для изучения;

- понимание гуманитаризации как возможности изменить характер и содержание преподавания дисциплин естественно-научного и физико-математического циклов. Например, «гуманитаризация математического

образования», которая трактуется, как «фактор расширения мировоззрения студентов, развития логической культуры мышления, позволяющий правильно устанавливать причинно-следственные связи физических процессов и явлений, реализовать межпредметные связи и прикладную направленность обучения, что способствует более глубокому усвоению студентами дисциплин прикладной математики и других предметных областей»;

- понимание гуманитаризации как базового принципа образования, наряду с фундаментализацией, деятельностной направленностью, равенством возможностей, многообразием образовательных систем, сотрудничеством, открытостью, регионализацией, опережающим характером, многоуровневыми образовательными программами, маневренностью, преемственностью, гибкостью образовательных форм обучения и программ;

- понимание гуманитаризации как целостной концепции, направленной на решение задачи раскрытия смысла бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия с ним. В этом случае гуманитаризация оказывается эффективной и для гуманитарного образования, включая педагогическое, лингвистическое, историческое, непрерывное и др.

Гуманитаризация образования предполагает сущностное изменение всех его компонентов: целей, содержания, методов, моделей, технологий.

По мнению А.М. Новикова, гуманитаризацию образования следует рассматривать «в самом широком смысле как формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем. Применительно к профессиональному образованию его гуманитаризация будет означать формирование сугубо

человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле), и к своей собственной профессиональной деятельности в этом мире производства» .

Другой современный ученый А.С. Кравец выделяет такие взаимосвязанные цели гуманитаризации образования, как преодоление «частичности» молодого специалиста, его одномерности, которая задается профессиональной подготовкой, и развитие у молодого специалиста основ гуманистического мировоззрения.

Таким образом, гуманитаризация рассматривается «как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как его окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимом к узкой профессионализации». Т.Н. Миракова считает, что гуманитаризация в широком смысле означает обновление средств совершенствования культуры и ее путь пролегает через расширение общекультурной составляющей образования, которое означает освоение новых пластов гуманитарного знания в других областях. Большинство исследователей подчеркивают, что гуманитаризация необходима для самой логики организации учебного процесса.

Изучение особенностей становления высшего профессионального образования на современном этапе показывает, что в современной науке существует несколько наиболее крупных подходов к его организации и структурированию: компетентностный, контекстный, подход на принципах гуманитаризации и гуманизации, личностно-ориентированный, деятельностный и др. При наличии специфики каждого, тем не менее, можно выделить общее ядро и учитывать следующие теоретические положения:

- о реализации полисубъектного и

индивидуально-творческого характера образовательного процесса, когда содержание обучения и способы его усвоения строятся на основе осмысления опыта студентов, удовлетворения жизненно-значимых для них образовательных потребностей;

- о создании условий для построения образовательного процесса как процесса присвоения и созидания субъективно нового знания;

- о формировании таких образовательных ценностей, как: перенос акцента с целесообразности на целеполагание; отказ от догматизма и конформизма в оценках результатов познания; опора на принципы научной добросовестности, ответственности, объективности; наполнения содержания образования нравственными смыслами гражданской активности, единства смысложизненных и рационально-познавательных установок;

- о диалоговом взаимодействии с коллегами, преподавателями как особой ценности образования;

- об отказе «массового тиражирования» специалистов, когда личность не рассматривается как неповторимый феномен со своим взглядом на жизнь, опытом, системой ценностных ориентаций и т.д.

Поставленные задачи требуют значительного увеличения доли гуманитарных дисциплин в учебном процессе. Между тем современные стандарты высшего образования определяют размер гуманитарного блока примерно в четверть от общего почасового объема всей учебной нагрузки в вузе. Проблема заключается в том, насколько эффективно используются ресурсы гуманитарного блока. В связи с этим, разрабатываемая в исследовании педагогическая система развития образования предполагает путь интенсификации учебных курсов гуманитарного цикла, что может быть решено за

счет:

1) использования ресурсов спецкурсов и научно-исследовательской деятельности студентов, а также внеучебного времени (экскурсии, студийные занятия, лектории выходного дня и т.д.);

2) создание образовательной среды (см. п. 3.1.), в которой возникают условия для органичного приобщения студентов к культуре как воплощению духовных и эстетических ценностей. Очевидно, что реальное содержание процесса обучения при этом не может быть сведено к фрагментам науки, в образовательном процессе должны учитываться и феномены молодежной субкультуры, объективная оценка которой - важная задача преподавательского состава вуза, и личный опыт студентов и преподавателей.

Приобщение студентов к «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) обладает значительным потенциалом в направлении личностного и профессионального развития будущих специалистов.

Кроме того, в образовательном процессе вузов культуры и искусства необходимо интегрировать:

- подход к образованию как способу воспроизводства человека в культуре; как расширению смысла бытия через приобщение человека (Homo) к человечеству (Humanity);

- подход к образованию как к раскрытию педагогического потенциала гуманитарных дисциплин в процессе создания «диалога понимающих» (М.М. Бахтин);

- гуманизацию образования, которая направлена на создание в обществе образовательной системы, соответствующей гуманистическим идеалам. Отметим, что в этом случае задается некий идеальный образ, к которому следует стремиться, но в практическом воплощении этот идеал вряд ли достижим в своей полноте;

- конструирование образовательной системы, способной преодолеть одномерность личности, задаваемой профессиональной специализацией, ориентированной на приобщение молодежи к общекультурной составляющей образования, на деятельностное освоение гуманитарной методологии и дальнейшее ее применение в других областях знания.

Создание такой системы может быть осуществлено на основе внедрения в образовательный процесс комплекса принципов, моделей, системы заданий, ситуаций, технологий и т.п. При этом процесс профессионального становления специалиста проходит имманентно с процессом развития духовной, эстетической, коммуникативной культуры молодого человека, связанной с обогащением его культурного и эстетического опыта, адаптацией к миру, вхождением в пространство культуры, личностным осознанием и освоением ее смыслов и ценностей.

В этом целостном процессе формируется мировоззрение, происходит поиск своего особого места и роли в общественной жизни.

«Личность - это всегда индивидуальность, формирующаяся в культуре и на основе культуры. Она - наследница и одновременно творец культуры. Вне культуры существуют лишь изгой, маргиналы и технические наемники. Профессия обретает человеческий смысл для личности лишь тогда, когда за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно, обретение своей индивидуальности в многогранном и противоречивом мире культуры, своего неповторимого «человеческого лица»- справедливо отмечает современный ученый. Становление духовного мира личности предполагает ряд нравственных выборов, когда перед будущим специалистом раскрываются высшие

ценности культуры.

Направленность на обеспечение единства культурно-творческого развития личности и становления специалиста, способного органично адаптироваться в профессиональном социуме, позволяет превращать образование в действенный механизм культурно-исторической преемственности, когда высокий уровень профессионального становления раскрывается через порождение новых культурных смыслов, актуализацию культурного наследия путем его переосмысления и интерпретации в современном поликультурном пространстве.

Практическое осуществление этих сложнейших образовательных и воспитательных целей опирается на представления об изменении содержания образования и методики обучения. Учеными также выделены проблемы современного высшего профессионального образования, которые препятствуют его эффективному развитию:

1) недостаточная разработанность теоретических аспектов развития высшего профессионального образования, включая критерии отбора и структурирования содержания образования, систему оценки качества профессиональной подготовки, методики перехода на уровневую модель подготовки кадров, переподготовки педагогических кадров образовательных учреждений к решению современных образовательных задач и др.;

2) отсутствие эффективных универсальных подходов к внутреннему и внешнему структурированию связей образовательных учреждений, в частности, принципов и условий интеграции образовательных и научных учреждений для внедрения в практику образовательного процесса инновационных педагогических моделей и технологий, адекватных

требованиям общественного развития.

Существование таких проблем в образовании во многом объясняется изменениями в российском обществе, связанными с переоценкой ценностей, усложнением социальной структуры, утратой глубокого влияния образования на развитие личности: «На рубеже XX-XXI веков высшая школа оказалась в непривычной ситуации - ситуации жесткой конкуренции. ... Обобщенно, можно утверждать, что сегодня речь идет о противостоянии двух систем подготовки: консервативной - слабо реагирующей на реальные постоянно изменяющиеся условия; современной - практико-ориентированной подготовки, тесно связанной с производством, технологиями, рынком, а потому гибко откликающейся на «вызовы» времени. В этих условиях действия коллектива любого университета, и, прежде всего государственного, должны быть направлены и на создание новых преимуществ через освоение выгодных рыночных позиций, и на развитие внутренних возможностей, результативности деятельности».

В логике данного исследования, в основе содержания образования должны лежать гуманитарное знание и искусство, которое разделяет с наукой общие законы природы, но с известным опережением. Этот опережающий в сравнении с наукой характер художественно-образного познания позволяет говорить о гуманитарном синтезе естественно-технической и художественной культуры. Особая сила воздействия искусства состоит в том, что оно раскрывает человеку мир через образы, несет в себе духовную радость. На занятиях искусством происходит постижение главных начал жизни, «первообраза гармонии» (Л.Н. Толстой).

Воспитательный потенциал искусства содержится в его способности формировать духовный мир человека,

влияя на его разум, чувства, волю, создавая «золотой запас впечатлений» (И.Ф. Гончаров), утверждая нравственный идеал, возбуждая «умные эмоции» (Л.С. Выготский). «Воспитательные возможности художественной культуры, - пишет А.Н. Малюков, - как содержания, способа организации, метода, условия, фактора становления личности кроются в том, что ее сердцевину - искусство - в первую очередь интересует человек в его отношениях к миру и к самому себе, его становление и развитие».

Вместе с тем в современном высшем образовании существует тенденция наполнения гуманитарного блока дисциплинами, которые не реализуют данные идеи. В этот блок включают, к примеру, иностранные языки, причем содержание курсов связано с углубленной подготовкой по иностранному языку будущего специалиста - это, скорее, цели компетентного подхода. В ряде вузов в гуманитарный блок входят учебные курсы по маркетингу, налоговому законодательству и т.п. Идеи опоры на гуманитарное знание и воспитательный потенциал искусства направляют преподавателей на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, вопросов, подходов. Продуктивно, к примеру, изучение истории на основе компаративистики и подключения основ философии, культурологии, искусствоведения. В этой связи возникает проблема учебных пособий нового поколения, в которых изложение материала также отвечало бы современным требованиям подготовки специалиста в сфере культуры и искусства.

Вопрос о методике преподавания не менее значим, чем вопрос о содержании образования. Принципиально в данном случае положение о том, что в основе развития образования должна лежать общегуманистическая система ценностей, а это обязывает принять новый подход к преподаванию.

В исследовании выделен ряд признаков, которым должны отвечать современные методики преподавания гуманитарных дисциплин и дисциплин, связанных с искусством:

- приоритет общечеловеческих ценностей в отборе содержания, его гуманистическая основа;

- максимальная деидеологизация;

- опора на представления о многомерности гуманитарных концепций, многообразии культур, сложности и амбивалентности гуманистической концепции человеческой цивилизации;

- отказ от догматизма;

- использование принципа объективности. Принцип объективности определяет трансляцию классических достижений гуманитарного знания, которые получили общее признание. Объективность предполагает внимательное отношение к классическим первоисточникам как основной ценности науки.

Преподаватель должен избегать субъективизма в изложении материала, или оговаривать специально свое особое мнение на ту или иную проблему. Этот принцип запрещает политическую, национальную или классовую ангажированность в изложении материала. Позиция преподавателя - это ответственная позиция посредника между гуманитарной наукой и молодежью;

- владение искусством интерпретации;

- выстраивание субъект-субъектных отношений.

Для преподавателей в системе высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства особенно важно развитие способностей к эмпатии, рефлексии и децентрации, а также чувствительности к процессу и результату педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина), осознанное принятие коммуникативной позиции организатора

полипозиционного общения, основанное на создании педагогических ситуаций культурного самоопределения студентов;

-доминирование в обучении личностно-ориентированного подхода, продуктивных, творческих методов, предлагающих самостоятельную творческую деятельность проблемно-творческого характера.

В целом, определяя актуальность разработки педагогической системы развития высшего профессионального образования, можно констатировать, что:

- существует необходимость в разработке целостного подхода к образовательному процессу, связывающему и общественный запрос и достижения современного гуманитарного знания;

- при этом следует учитывать социокультурные факторы, общественно-политические (интеграция высшего отечественного образования в мировую образовательную систему), социоэкономические (запросы рынка на определенные специальности, престижность профессии и др.), а также так называемый «человеческий» факторы (в частности, психологические особенности студенческого возраста, являющегося одним из наиболее сложных и ответственных периодов формирования личности).

- определение потенциала усиления гуманитарной составляющей образования опирается на идею перехода от знаниевой парадигмы к парадигме личностно-ориентированной, что предполагает рассмотрение образования как части культуры, ее определяющего фактора и источника.

- Развитие образования обеспечивается, таким образом, если при выстраивании ей целостной системы создаются условия для сознательного освоения

объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности;

- современный образовательный процесс должен быть основан на «сотворчестве» студента и преподавателя, благодаря чему личность студента делается открытой пространству жизненных и высокодуховных смыслов профессиональной деятельности.

- Такое образование становится эффективным механизмом творческого постижения мира;

- проблема создания и функционирования системы развития образования находится в данный момент в стадии осмысления философами, социологами, психологами, педагогами, культурологами и представителями других наук.

- Следует отметить, что в последние годы в науке особый упор делается на деятельностный аспект образования, когда оно рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него качеств, способствующих продуктивной и полноценной реализации человека в профессиональной деятельности и в культуротворчестве;

- в вузе культуры и искусства формируется особая среда, в которой создаются условия для «самодетерминации индивида в горизонте личности, форма детерминации нашей жизни, сознания, решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности». Такая среда способствует восхождению личности к ценностям на основе всеобщего диалектического возвышения потребностей;

- в ходе изучения гуманитарных дисциплин предполагается субъективизация научного знания. Развитие личности будущего специалиста должно проходить в культурном и жизненном пространствах, во

всех аспектах профессиональной деятельности;

- к приоритетным направлениям развития образования относятся качественное изменение его содержания и реформирование методик, форм, подходов к преподаванию.

- Развитие образования направлено на активизацию познавательной самостоятельности студента, на воспитание творческой личности специалиста с высокой профессиональной компетентностью, на развитие его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности. Кроме того, необходимо развивать способность будущего специалиста к адаптации к социальному окружению;

- в образовательном процессе необходимо развитие гуманитарного мышления и закрепление в сознании студентов представление о творчестве как основе жизни;

- целостная педагогическая система развития образования способна обеспечить поддержку в будущих специалистах творческой инициативы, потребность в глубоком освоении знаний о движении мировой культуры, условия для формирования у будущего специалиста коммуникативных и организационных способностей, необходимых для плодотворной, отвечающей современным запросам общества деятельности по созданию пространства культуры и полноценной творческой самореализации личности в нем.

Глава 4. Философские основания создания системы непрерывного художественного образования в России

Идеи непрерывного образования появились еще в работах таких великих мыслителей древности, как Аристотель, Сократ, Платон, Конфуций. Между тем практическая реализация этих идей была осуществлена значительно позже. Она начиналась в деятельности средневековых городских цеховых школ, в которых ученики получали и основы грамоты, и, затем, профессию. Актуальный по настоящее время взгляд на сущность непрерывного образования основывается в трудах Я.А. Коменского, где «содержится в зародыше мысль, воплощенная в наши дни в концепции непрерывного образования» (А.И. Пискунов), понимаемой как «упорядоченная совокупность формальных институтов, посредничеств и агентов, осуществляющих образовательную деятельность» (Гессен, 1995: 191).

Для данного исследования особенно важны теоретические положения проекта единой национальной школы, который был изложен Яном Коменским в произведении «Великая дидактика». Очевидно, что Коменскому удалось в своем расширенном учебном плане преодолеть существующее в то время несоответствие между системой образования и уровнем развития научных знаний и жизни общества.

В своем проекте Пансофической школы ученый формулирует цель обучения следующим образом: «Все в пансофической школе должно быть изучаемо, делаемо, соблюдаемо в совершенстве, то есть с такой легкостью и обеспеченностью успеха, чтобы наподобие механических мастерских ничего в ней не делалось насильственно, но все происходило естественным путем и чтобы впоследствии каждый ученик становился магистром» (Коменский, 1982:

46-47).

По мысли Яна Амоса Коменского, содержание образования должно включать в себя «все исчерпывающие занятия», охватывающие совокупность наук и человеческой мудрости. Таким образом, что особенно значимо для нашего исследования, в данном пункте Коменский формулирует требование универсальности образования, которое понимается им и как средство оптимальной адаптации человека к жизни. Ученый останавливается на рассмотрении двух теоретических оснований организации такого образования:

- во-первых, он обращает внимание на формирование контингента «ученых и знающих профессоров всех наук, искусств, предметов, языков», на которых будет возложена обязанность обеспечить универсальность образования;

-во-вторых, он указывает на необходимости создания «избранной библиотеки различных авторов», из которой и педагоги, и учащиеся могут черпать материалы, необходимые в процессе обучения, разнообразные сведения, способствующие приращению их знаний.

Коменский также вводит понятие итоговых испытаний, по результатам которых принимается решение о возможности дальнейшего продолжения обучения в Академии (Коменский, 1982: 461).

Таким образом, в теории Коменского содержатся очень значимые для процесса непрерывного образования положения о формировании высококвалифицированного педагогического состава, способного продуктивно организовать такой процесс, о создании научно-методической базы для него, об организации системы проверки качества образования.

Отметим, что вопрос об использовании книг в процессе обучения и правильной организации научного

чтения занимает большое место в творчестве Яна Амоса Коменского. Грамотной организации работы с книгой посвящено отдельное его произведение: «Об искусном пользовании книгами - первейшим инструментом развития природных дарований».

Показательно, что Коменский описывает модель образовательного процесса, организованного на гуманистической основе и весьма взаимоуважительных отношений между учащимися и преподавателями. С одной стороны, признается главенствующая роль педагога в учебном процессе. Так, например, на некоторых занятиях на него возлагаются почетные обязанности выступать в качестве председателя-арбитра диспутов.

С другой стороны, учащиеся имеют определенную свободу: например, при выборе текстов для подготовки к диспутам, они также имеют право задавать разнообразные вопросы, вплоть до самых критических, достаточно свободно высказывать собственное мнение по обсуждаемому в собрании вопросу.

В системе, разработанной Я.А. Коменским, особенно значимо, что ученый особенно акцентировал ведущую роль образовательной среды, создаваемой в учебном заведении, важнейшими характеристиками которой являются

- интегративность,
- многоаспектность,
- обширность,
- открытость.

Такая образовательная среда обладает большим потенциалом, так как:

1. Акцентирует внимание педагогов на вооружение учащихся универсальными способами действий по добытию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных

пока задач.

2. Связана также с фундаментальным характером образовательного процесса, что позволяет выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности.

3. Создает возможность для осуществления вариативного образовательного процесса как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям и, несомненно, придает всему образовательному процессу ярко выраженный гуманитарный характер.

4. Создает предпосылки для построения личностно-ориентированного процесса обучения, «отправной точкой» которого является личность обучаемого, его предшествующий опыт, интеллектуальные свойства, внутренние установки и т.д., а знания служат лишь средством, позволяющим расширить личностный опыт.

Потребность в создании системы непрерывного образования (в частности, социально-культурного) определяется необходимостью постоянной актуализации знаний в процессе трудовой деятельности.

Между тем реальная ситуация такова, что получившие теоретическую подготовку высокого уровня специалисты, сталкиваясь с непредвиденными и все усложняющимися профессиональными задачами, зачастую оказываются неспособными к их решению. Кроме того, динамичное развитие общества, появление новых технологий тоже выдвигают необходимость постоянного профессионального совершенствования, что обуславливает возникновение организованного послевузовского образования (институты открытого образования, курсы повышения квалификации и т.д.). Но такое, образно говоря, «компенсаторное образование» не

обеспечивает целостности образовательной системы, преемственности ее содержания, четкой структурированности и т.д.

Мы согласны с утверждением польского ученого Чеслава Кулисевича, что «...просвещение не следует рассматривать в качестве института, предназначенного только для избранных и относящегося только к короткому периоду в начале зрелого возраста; его нужно трактовать как необходимость для всех и в течение всей жизни... обучение, продолжающееся всю жизнь, становится условием человеческого существования: именно с высоким уровнем образованности общества связываются надежды на устранение разрыва, возникшего между миром, в котором мы живем, и возможностями контроля над ним» (Кулисевич, 1988: 89). Далее ученый отмечает: «Непрерывное образование призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в гармоничное целое... Оно не должно оставаться на втором плане, носить компенсационный или узкоспециальный характер; его необходимо рассматривать как полноценный компонент формального обучения и воспитания» (Кулисевич, 1988: 89).

Как отмечают отечественные исследователи (В. Ващенко, Б.С. Гершунский, Г.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Маслов, В.Г. Онушкин и др.) - в стремлении к дополнительному получению знаний можно увидеть субъективные предпосылки для перехода к непрерывному образованию. Однако объективные предпосылки возникли лишь в условиях гуманизации и демократизации общества.

При разработке авторской концепции мы опирались, в частности, на идеи Б.С. Гершунского,

который убежден, что, решая проблему непрерывного образования, нельзя ограничиваться простой механической достройкой существующей системы образования, когда усиливаются лишь компенсационные и адаптационные функции образования. Согласно этому исследователю, суть непрерывного образования заключается в создании необходимых условий для всестороннего гармоничного развития личности независимо от его возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства с обязательным учетом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок (Гершунский, 1987). Такая трактовка особенно значима при определении аксиологических позиций в отношении формирования профессионального мастерства как неотъемлемого процесса общего развития личности.

Отношение к системе непрерывного образования как к инновационному направлению, позволяющему выстроить новую, соответствующую требованиям современного этапа развития общества образовательную парадигму прослеживается и в работах О.В. Долженко (1988: 23). По мнению ученого, хорошим профессионалом можно стать, лишь опираясь на социальную и культурно-историческую ниву. Нам близко убеждение этого исследователя, в том, что главная цель непрерывного образования состоит в становлении личностных качеств профессионала. Основная задача образовательного процесса в этом контексте не может быть сведена к простому воспроизводству накопленного и осмысленного ранее, поэтому стратегической целью образования становится упреждающая подготовка специалиста, рассчитанная на решение принципиально новых задач.

Одной из сущностных характеристик непрерывного образования, а как результат - показателя образованности, является отношение к прошлому в контексте с настоящим

и нацеленность на будущее. В этом смысле система непрерывного образования призвана решать задачу опережающего развития человека (Пахомов, Татур, 1988).

Близкие авторской концепции положения содержатся в работах А.А.Вербицкого, который обращает особое внимание на само понимание принципа непрерывности. Как считает ученый, некоторые ведомственные концепции трактуют непрерывное образование как обучение работников с заранее установленной периодичностью. Содержательное решение этой проблемы автор предлагает с помощью понятия «квалификация», которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень компетентности специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. Особенно интересно для проблематики данного исследования положение этого ученого о потенциале саморазвития и самообразования. Согласно этим идеям, самообразование предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться, но для этого необходимо создавать соответствующие условия в структурах базового образования (Вербицкий, 1986: 14).

Мы согласны с этим исследователем в том, что сама сущность непрерывного образования состоит в органическом включении потребностей личности к постоянному познанию в свой внутренний мир, в процесс его развития и самоактуализации.

Подчеркнем, что создание *непрерывного социально-культурного образования* опирается на идею перехода от школы *знаний* к школе *культуры*, что предполагает рассмотрение образования как части культуры, ее определяющего фактора и источника. Непрерывность образования обеспечивается, таким образом, если при

выстраивании его целостной системы создаются условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

Обучение будущих специалистов выстраивается как основа формирования профессиональной деятельности, включая формирование мотивов на овладение не только ее необходимыми навыками, но и мотивов дальнейшего профессионального совершенствования и роста профессионального мастерства и, пользуясь определением М.М. Бахтина, «объективную эстетическую любовь к профессии».

Мы согласны с утверждением философа о том, что «...ценностное многообразие бытия как человеческого (соотнесенного с человеком) может быть дано только любовному созерцанию, только любовь может удержать и закрепить это много- и разнообразие, не растеряв и не рассеяв его, не оставив только голый остов основных линий и смысловых моментов. Только бескорыстная любовь по принципу «не по хорошу мил, а по милу хорош», только любовно заинтересованное внимание может развить достаточно напряженную силу, чтобы охватить и удержать конкретное многообразие бытия, не обеднив и не схематизировав его» (Бахтин, 1986: 87).

Все это означает, что само содержание обучения в данном контексте должно быть переструктурировано: образовательный процесс необходимо дополнить рядом профессионально значимых для специалиста социально-культурной сферы знаний, которыми при этом можно практически эффективно пользоваться в дальнейшей профессиональной самостоятельной деятельности. Здесь существенно также и известное методологическое положение о том, что использование научных знаний меняет не только способы выработки практико-

методических знаний, но и практику их применения.

В этом случае, как справедливо отмечает Г.П. Щедровицкий, «...сами практические действия начинают сознаваться и строиться как реализующие «естественные» и «внутренние» потенции объектов к изменению, зафиксированные в уже имеющихся научных знаниях» (Щедровицкий, 1995). Мы согласны с ученым и в том, что «...наличие теоретически полученных знаний о возможных и невозможных изменениях объектов позволяет предсказывать результаты и последствия новых практических действий, направленных на эмпирические объекты, и сознательно искать такие средства и способы воздействий, которые бы могли реализовать заложенные в объектах потенции. При этом научные знания перерабатываются параллельно в практико-методические или конструктивно-технические знания» (Щедровицкий, 1995).

Все эти положения являются методологическим фундаментом разработки непрерывного художественного образования. Освоение принципов рационального целеполагания определяет главное в этом процессе - отношение к нему, как программируемой, выстраиваемой самим специалистом линии развития. Специалист, начиная свое обучение, должен очень четко представлять, что для того, чтобы осуществлять какую-либо деятельность и в результате получить необходимые продукты, нужно построить и развернуть определенные научные предметы и получить в них строго определенные знания.

Следовательно, возникает необходимость соединения теоретических представлений, направленных на формирование высокого уровня общей научно-педагогической и методологической культуры специалиста, и практико-ориентированных знаний и умений, позволяющих достаточно легко и органично

адаптироваться студенту в реальной профессиональной деятельности. Если будет упущен тот или иной компонент из этого соединения, то выпускник вуза окажется или не подготовленным к деятельности, или узким практиком, не способным видеть проблему широкой, решать ее стратегически, не владея теоретическим базисом для своего личностного и профессионального развития.

Такая взаимозависимость определяет способ организации учебно-воспитательного процесса, в котором происходит трансляция профессиональной культуры, и порядок использования различных видов деятельности в обучении.

Для данного исследования одной из важнейших является ценностно-смысловая концепция личности, определяющая сущность развития человека через его отношение к другому человеку как самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции человеческого рода (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко).

В русле указанной концепции, в исследованиях отечественных ученых были выявлены «критерии развития культуры личности: способность к децентрации, самоотдаче; творческий целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; внутренняя ответственность перед собой и другими; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» (Котова, 1994: 125).

Наиболее существенным основанием развития личности в ее высоком смысле является эстетика как специфически человеческая область деятельности. Художественно-эстетические средства представляют собой те социокультурные инструменты, которые помогают человеку войти в сообщество людей и мир в целом

(Кудрявцев, 1985, 1990, 1999).

Непрерывное художественное образование как особая сфера, в которой сопрягаются все направления гуманистического подхода и представлен весь спектр культурно-эстетического образования и воспитания - все то, что способствует гармоничному развитию личности, должна рассматриваться как наиболее перспективная область в плане подготовки специалистов, способных к установлению в обществе более благоприятных для всех граждан взаимоотношений, к созданию атмосферы, располагающей к совместному творческому труду и благожелательной, толерантной в своей основе.

Таким образом, область непрерывного художественного образования является одной из наиболее актуальных и продуктивных в направлении развития личности, так как может предоставить возможности различных видов искусства и эстетики во всем многообразии их проявления.

В целом, анализ различных философских и психолого-педагогических идей создания и реализации в практике системы непрерывного образования позволяет заключить следующее:

1. Непрерывное образование - одна из приоритетных проблем современной психолого-педагогической науки. Ее актуальность обусловлена требованиями современного этапа научно-технического развития, а также уровнем общественных изменений (как социально-экономических, так и социокультурных).

2. Проблема создания и функционирования системы непрерывного образования находится в данный момент в стадии глубокого осмысления философами, социологами, психологами, педагогами, культурологами, экономистами и представителями других наук.

3. Выявлены несколько существенных функций

системы непрерывного образования:

а) компенсаторная функция, выводящая систему непрерывного образования в позицию части «конечного» образования;

б) расширительная функция на основе создания педагогически организованных формальных структур (кружки, курсы, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.);

в) аксиологическая функция, которая продуцирует идею пожизненного образования на основе актуализации потребностей личности в постоянном познании себя и окружающего мира. Целью непрерывного образования в этом случае становится всестороннее развитие и саморазвитие человека, его становление как человека культуры, что, в целом, является необходимым условием сохранения и развития культуры общества.

Следует отметить, что в последние годы в науке особый упор делается на деятельностный аспект непрерывного образования, когда оно рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств, направленных при этом на реализацию человека в социокультурной деятельности, в культуротворчестве.

Непрерывное социально-культурное образование в процессе своего становления и развития формирует особую среду, в которой соединяются качества как педагогической, так и социально-культурной образовательных систем. Специалист преобразует окружающую среду посредством своей деятельности. Как справедливо отмечает В.С. Библер: «Культура - это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма детерминации нашей жизни, сознания, решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и

всеобщей ответственности» (Библер, 1991: 289).

Так создается особое качество непрерывного художественного образования - его *спектральность*, которая обеспечивает широкий охват различных направлений и видов образования и способствует (так как вмещает в себя целостность, фундаментальность педагогического образования) необходимому взаимодействию и взаимовлиянию внутри возникшей в результате слияния двух образовательных направлений среды.

Современная культурно-образовательная среда отражает также и смену парадигмы передачи ценностей культуры. Все более очевидным становится, что ценности культуры не передаются в готовом виде, но происходит восхождение самой личности к ценностям на основе всеобщего диалектического возвышения потребностей (Гершунский, 1998; Голубева, 2000; Завалишина, 1990).

Развивающие возможности такой среды заключаются в первую очередь, в том, что в ней в качестве необходимой составляющей присутствует *педагогическое сопровождение*, обеспечивающее сохранение развивающего направления, культуротворческий характер общения будущих специалистов, наличие высокохудожественных произведений в пространственной, звуковой, учебной и досуговой среде, которые, взаимодействуя, создают обширный педагогический потенциал, а также соблюдение принципов *педагогической поддержки*, принципиальное значение которой, по мнению О.С. Газмана, состоит в том, что личностная проблема образования в целом решается самим учащимся лишь при опосредованном участии взрослого. В таком случае учащийся берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога. В результате, самостоятельно разрешив успешно ряд важных для себя

проблем, он становится субъектом своей жизнедеятельности (Газман, 1995).

Анализ историко-педагогических материалов по проблемам образовательной среды показывает, что идеи «средового» подхода к образованию, профессиональному и личностному развитию развивались в истории педагогической мысли в течение длительного времени.

Так, весомый вклад в развитие средового подхода к образованию (как и в теорию непрерывного образования) внес Я.А. Коменский, «Мир чувственных вещей в картинках» которого направлен на формирование опосредованной знаковой формы окружающей действительности, а идея природосообразности обучения - на развитие, по сути, экологического подхода.

О значении социальной среды в обучении, воспитании и развитии человека писали Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Значительное развитие воспитания средой приходится на начало XX века (С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.) и период становления советской педагогики. Так, А.С. Макаренко указывал, что «воспитывает не сам воспитатель, а среда» (Макаренко, 1988: 65). В 1930-е годы оригинальную средовую концепцию разработал М.Я. Басов, выделивший различные типы среды, «когда для некоторого множества отдельных индивидуумов среда в основе своей складывается из одних и тех же общих элементов и при одинаковой их структуре», при этом понимая под средой «отрезок действительности, в связи с которым живет человек» и «отношения с которым являются жизненно значимыми для него» (Басов, 2007).

Идея средового подхода оказалась близка и зарубежным педагогам этого времени. Она была актуализирована в практике работы интегрированных школ в Германии (Э. Нигермайер, Ю. Циммер), в системе

построения «параллельной школы» во Франции (Б. Бло, Л. Порше), в образовательном процессе так называемых «школ без стен» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен) и школы «экосистемы» в США (Дж. Гудленд). Существенное развитие идеи средового подхода получили в теориях «научения» (Б.Ф. Скиннер и др.).

В ходе анализа нами были рассмотрены и учтены идеи великого чешского педагога Я. Корчака, который разработал типологию социальной среды: «догматический», «идейный», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры» типы.

Современные отечественные теоретики значительно расширяют понятие «среда воспитания». Так, Г.А. Ковалевым достаточно подробно изучена роль «жизненной среды» в становлении личности. Ученый выявляет широкий спектр параметров этого влияния: 1) специфическое физическое окружение; 2) факторы конкретной социокультурной обстановки, определяющие общий уклад и ритм жизнедеятельности; 3) ближайшее социальное окружение (семья, воспитательно-образовательные и культурные учреждения). Перспективы развития педагогики в контексте рассмотрения взаимоотношений человека с окружающей средой рассмотрены в работах такого крупного исследователя, как Г.П. Щедровицкий, который полагал, что суть взаимоотношений человека, как «внутреннего элемента», и среды как «внешнего элемента», заключается в том, что «внутренний элемент, организм перерабатывает структуру и материю внешнего элемента, среды; можно сказать, что организм паразитирует на среде, что ее структурные и материальные особенности являются необходимым условием существования его как организма с определенной структурой» (Щедровицкий, 1995: 110).

Среди теорий средового подхода современной

зарубежной психолого-особого внимания заслуживает социально-экологическая концепция американского ученого У. Бронфенбренера (Савенков, 2008).

Согласно этой концепции, среда - это сложная система, которая находится в постоянном развитии и охватывает различные, близкие и далекие, жизненные сферы (микро-, мезо-, экзо- и макросистемы). Микросистема - это среда жизнедеятельности личности; ее структурные элементы: различные виды деятельности, роли и межчеловеческие отношения; это комплекс отношений между развивающимся человеком и непосредственной средой, включающей самого этого человека (семья, школа, сверстники и пр.). Мезосистема - это совокупность взаимосвязанных сфер жизни, в которых личность участвует как действующий субъект: семья, дошкольное учреждение, друзья вне учреждения и т.д. Экзосистема - это расширение мезосистемы, охватывающее другие специальные структуры, как формальные, так и не формальные, которые сами не включают в себя развивающегося человека, но воздействуют на непосредственные условия, в которых человек оказывается. Макросистема - это экономическая, социальная, образовательная, правовая и политическая системы.

Выявляя особенности развивающейся педагогической среды, созданной в процессе организации непрерывного социально-культурного образования, мы обратились к анализу существующих в науке моделей образовательной среды. Были выделены:

Антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Слободчиковым. Образовательная среда, согласно этому исследователю, представляет собой динамическое образование, являющееся системным продуктом

взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность.

Психодидактическая модель образовательной среды школы. Данная модель была предложена В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. В её рамках образовательная среда понимается как среда, специально смоделированная образовательным учреждением в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды, для реализации приоритета индивидуальности школьника, его значимости как субъекта познания.

Авторы данной модели, исходя из концепции личностно-ориентированного образования, подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно. Они предлагают ориентировать образование на признание за учащимися приоритета их индивидуальности, в то время как при традиционном обучении учащийся становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при

целенаправленных педагогических воздействиях. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта познания, о погружении его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением. Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды.

Экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды предложен В.И. Пановым. Исходным основанием модели служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек - окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации вариативность.

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды В.И. Панов выделил следующие: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. Деятельностный компонент представляет собой пространство (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Коммуникативный компонент представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов

взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент представляет собой пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. В качестве ключевых понятий здесь выступают «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др.

В модели В.И. Панова отчетливо выделяется влияние среды на развитие личности, а также роль ряда внутренних, субъектных факторов в таком развитии (природных задатков, интересов, способностей). Вместе с тем, в данной модели, на наш взгляд, неполно отражена объективная сторона образовательной среды.

Авторской концепции близки идеи современных ученых, которые акцентируют внимание на *аксиологическом подходе* к созданию образовательной среды. Так, ряд исследователей предложили специфическое определение виртуальной образовательной среды, основанное на аксиологическом подходе: под виртуальной образовательной средой понимается среда, которая способствует творческому постижению Себя-Нового, то есть личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы (А.А. Калмыков, Л.А. Хачатуров. Курс подготовки координаторов для системы дистанционного обучения. Unit 7: Виды сред в образовании).

В современной психолого-педагогической науке активно используется также понятие «развивающая среда», что было учтено при разработке авторской концепции. Так, по мнению А. Шафранской, развивающая среда - это совокупность материальных объектов, которые

оказывают влияние на процесс развития ребенка и провоцируют возникновение и становление у ребенка тех или иных качеств, которые являются для данного человеческого существа дефицитными и компенсирующими. Основными компонентами развивающей среды, по мнению автора, являются: телесный (все доступные варианты активизации сенсорно-перцептивного канала восприятия и двигательной активности); эмоционально-чувственный (все возможные варианты активизации эмоционально-чувственного канала восприятия и познания); интеллектуальный; социальный (возможность для ребенка накопления опыта самостоятельных социальных контактов разного плана, т.е. не только с детьми, но и со взрослыми); творческий (условия для самостоятельного свободного творчества).

Авторы Ю. Кулюткиным и С. Тарасовым предложено определение понятия «образовательная социокультурная среда - система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события (Кулюткин, Тарасов, 2001).

А.В. Хуторской, анализируя понятие образовательной среды, использует в дополнение еще два термина: «образовательная сфера» и «образовательное пространство ученика»: «Представим внешний мир в виде известных образовательных сфер (областей), и внутренний - также в виде расширяющихся со временем сфер: интеллектуальной, эмоционально-образной, культурно-исторической, социальной и других. Эти сферы тесно связаны, подвижны и образуют во взаимодействии то, что мы назовём образовательным пространством ученика.

Заметим, что понятия «сфера», «траектория», «пространство» и т.п. используются нами отнюдь не в математическом смысле, а в качестве педагогических модельных представлений, помогающих визуализировать методологию эвристического обучения» (Хуторской, 2005).

Таким образом, автор связывает понятие образовательной среды с понятием образовательной области, сводящейся к информации, «подкрепленной» сформированными умениями и навыками. Следовательно, понятие среды, во-первых, редуцируется лишь до своей информационной составляющей, а во-вторых, распространяется с внешнего окружения «внутри» ученика - в содержание его психики (умения и навыки). Например, рассматривая взаимодействия ученика со средой, автор отмечает, что такое взаимодействие «включает в себя множество каналов, каждый из которых подразумевает определённый язык взаимодействия» и, в частности, «язык общения ученика с самим собой, т.е. язык рефлексивного взаимодействия его внутренних сфер. Ученик способен познавать объекты не только внешнего, но и своего внутреннего мира, который включает предметы его собственных мыслей и чувств (понятия, категории, образы) ясно отделяемые им от внешнего мира; их познание происходит с помощью рефлексивных форм и методов деятельности» (Хуторской, 2005). Следует отметить, что представленный подход отражает позицию автора, развивающего авторскую концепцию эвристического дистанционного обучения, основанную на философии «русского космизма» (Русский космизм, 1993).

Достаточно широкое распространение получило в современной педагогике понятие «информационно-обучающая среда», понимаемая как совокупность ряда условий, обеспечивающих обучение и

предусматривающих наличие: а) системы средств «общения» с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения; б) системы самостоятельных работ по работе с информацией; в) наличие интенсивных связей между участниками учебного процесса - как вертикальных, так и горизонтальных.

Информационно-обучающая среда включает в свой состав следующие пять блоков: 1) ценностно-целевой - включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для развития достижения поставленной цели обучения и учения; 2) программно-методический - содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки; 3) информационно-знаниевый - включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определяющие свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность; кроме того, он указывает на роль информации в обучении; 4) коммуникационный - включает формы взаимодействия между участниками педагогического процесса; 5) технологический - включает средства обучения, используемые в информационно-обучающей среде (в частности, использование новых информационных технологий, в том числе телекоммуникационных сетей).

Таким образом, идеи выстраивания образовательной среды, оказывающей развивающее влияние на личность, весьма обширны и плодотворны. Можно констатировать, что к настоящему времени сформировано множество разнородных подходов к

определению образовательной среды. Наряду с общими определениями образовательной среды используется множество более частных понятий: обучающая среда, развивающая среда, гуманитарная образовательная среда, инновационная образовательно-профессиональная среда и др. Особенно интенсивно развиваются в настоящее время частные определения и концепции образовательной среды, связанные с информатизацией. В связи с этим используется множество различных понятий: информационная среда, информационно-образовательная среда, информационная образовательная среда, информационно-образовательная среда открытого образования, информационно-обучающая среда, информационно-коммуникационная предметная среда и др.

Между тем проведенный анализ показал, что в разработках исследователей отсутствуют положения о среде, которая создается на основе развертывания системы непрерывного социально-культурного образования. Такую среду мы определяем как *развивающуюся педагогическую среду*, которая:

- способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов);
- создает продуктивные условия для формирования личности под влиянием составляющих культурный слой духовных и моральных ценностей и взаимосвязанных процессов саморазвития;
- определяет направления полноценного проявления личностных функций субъектов образовательного процесса, а не для формирования личности с заданными свойствами (Сериков, 2007);
- формирует социокультурное окружение, включающее различные виды средств и содержания

образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность учащегося. Данное окружение может быть представлено в виде взаимодействия нескольких образовательных сфер: «...интеллектуальной, эмоционально-образной, культурно-исторической, социальной и других. Эти сферы тесно связаны, подвижны и образуют во взаимодействии то, что мы назовём образовательным пространством» (Хуторской, 2005). Отметим, что представление образовательной среды в виде сопряженных и жизненно важных для человека сфер имеет отражение в различных педагогических моделях. Так, в Вальдорфской педагогической теории такими сферами, соответствующими человеческому телу, душе и духу, считаются физический мир, душевно-чувственный мир и мир духа. В педагогической теории Б.Т. Лихачева выявлены три группы сфер, с которыми взаимодействует ученик: ноосферу, социосферу, психосферу и др. Современные ученые также подчеркивают роль образовательной среды в формировании социокультурного окружения. Так, Т.В. Менг утверждает, что образовательную среду необходимо представлять как «многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей» (Менг, 1999).

Развивающаяся педагогическая среда прежде всего возникает в высших учебных заведениях культуры и искусств, гуманитарных учебных заведениях, а также учреждения дополнительного художественного образования и учреждениях культуры. Данная среда обладает рядом сущностных характеристик, среди которых

наиболее значимы:

- *целостность*:

- общая логика построения образовательного процесса на основе принципов непрерывности;

- конструирование образовательных программ;

- отход от фрагментарности представления знаний;

- раскрытие социально-культурной специфики изучаемой области знаний;

- *интегативность содержания образования*:

- создание образовательных порталов, которые концентрируют в себе информационные ресурсы, обеспечивая связи между отдельными разделами дисциплины и различными дисциплинами, изучаемыми в процессе подготовки будущего специалиста социально-культурной сферы;

- *многоаспектность*;

- *универсальность*;

- *возможность моделирования предполагаемых результатов*;

- *фундаментальный характер образования*, позволяющий выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности;

- *обширность*;

- *открытость* на основе расширения образовательной среды;

- *преемственность*.

Таким образом, проблема непрерывности художественного образования должна рассматриваться в двух плоскостях:

1) непрерывное художественное образование личности, имеющее целью формирование *человека культуры*, т.е. человека гуманного, творчески мыслящего, духовно богатого, готового к активной профессиональной

деятельности в определенном культурном пространстве.

2) непрерывное художественное образование, целью которого является подготовка специалиста, способного осуществлять и обеспечивать на всех уровнях - от проекта, программы до их реализации - должно создавать условия для саморазвития, самосовершенствования и роста профессионального мастерства личности.

Взаимосвязь и взаимозависимость этих двух сторон одного явления несомненна: на основе этой взаимосвязи и выстраивается развивающая педагогическая среда, обладающая большим потенциалом в области формирования профессионального мастерства специалиста социально-культурной сферы.

Значимость создания такой среды связана с необходимостью:

1) переориентировать процесс художественного образования населения на новые социальные цели, придав этому процессу общегуманистическую направленность;

2) обеспечить условия для формирования культурно-образованной целостной личности.

Выполнить эти функции смогут лишь специалисты с высоким уровнем профессионального мастерства и мотивацией на дальнейший профессиональный рост и личностное совершенствование. Формирование профессионального мастерства специалиста социально-культурной сферы - процесс сложный, многогранный и длительный. Острота проблемы определяется чрезвычайной сложностью и неоднозначностью тех явлений, которые происходят сегодня во всей социальной жизни, в культуре и образовании прежде всего. Исследователям нельзя игнорировать тот факт, что изменять практику необходимо уже сегодня, находя эффективные пути оперативной переориентации кадров,

уровень мышления и профессиональной подготовки которых сложился в старых целях, традициях и условиях; с другой стороны, опережая практику, прогнозировать содержание непрерывного социально-культурного образования специалистов, т.е. работать на будущее.

Глава 5. Новейшие педагогические подходы и технологии непрерывного художественного образования

Непрерывное художественное образование - это многообразное явление, отличающееся в современных условиях такими качествами, как диверсификация и спектральность.

Понятие «педагогическая технология» в российской педагогике начинает привлекать к себе внимание уже в 60-е годы XX века и интерпретируется в русле создания и накопления секретов мастерства, проектирования оптимальных систем обучения. Педагогическая технология понимается как система определенных приемов, с помощью которых выстраивается процесс обучения и развития личности (Якиманский И.С., Альтшуллер Г.С. и др.). Вместе с тем, нередко случаи понимания образовательной технологии и методики как понятий однородных, более того, тождественных.

Наиболее полно понятия «методика» и «педагогическая технология» раскрыты в исследовании профессора Г.К. Селевко. Ученый определяет педагогическую технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, базирующуюся на научном подходе, запрограммированную во времени и пространстве и приводящую к намеченным результатам. Им выделено четыре соподчиненных класса образовательных технологий:

- метатехнологии - технологии, охватывающие весь образовательный процесс (например, технология развивающего обучения);
- макротехнологии - технологии, действующие в какой-либо образовательной области (например, технология творчески-продуктивной деятельности);

- мезотехнологии - это технологии отдельных видов деятельности (например, технология мыслительной деятельности, игровая технология);

- микротехнологии - направлены на достижение конкретных результатов (например, технология лепки из глины, технология бумажной пластики и др.).

Вместе с тем, в мировой практике понятие педагогической технологии трактуется и понимается по-другому.

Так, в теории образования США «педагогической технологии» соответствует термин «теория инструкций» (instructional theory), возникновение которой было связано с работой профессора Бенджамина Блума (Университет Чикаго) «Система педагогических ценностей и реалий: классификация целей образования» (1956). Б. Блум «...разделил педагогическое поле деятельности на три сферы: эмоциональную, психомоторную и познавательную, в каждой из которых он обозначил сферу знаний и умений... В современном американском образовании эта классификация является одной из основных составляющих теории образования и концентрирует свое внимание на формах активного образовательного процесса» (Полудова, 2009: 272).

Теория инструкций подразумевает наличие трех видов инструкций -

- прямые инструкции (передача идей и умений от учителя к ученикам);

- аутентичные инструкции (освоение учениками нового материала в процессе практически значимого задания), отечественным эквивалентом данного вида инструкций являются проектные технологии;

- индивидуализированные инструкции - взаимоотношения между преподавателем и учеником в процессе освоения учебного материала (в отечественной

педагогике ему соответствует индивидуальный подход в образовании).

Термин «образовательные технологии» (Educational Technology) в американской педагогике обозначает электронные средства обучения и соотносится с российскими «техническими» или «электронными средствами обучения», то есть, отражает лишь средства, применяемые в процессе обучения, но не касается ни его формы, ни содержания, в то время, как образовательные или педагогические технологии в отечественной традиции несут более широкую информацию и зачастую определяют все образовательное направление.

В русле данного исследования нами был избран отечественный подход к пониманию педагогических технологий.

В процессе исследования был рассмотрен ряд педагогических технологий, среди которых мы выделяем корпус проектно-гуманитарных технологий.

Специалисты и в частности Н. Алексютина, работающие в ведущих вузах страны, таких, как, например, Санкт-Петербургский государственный педагогический университета имени А.И. Герцена, убеждены в необходимости создания инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере.

Так, исследователи, опираясь на утверждение о том, что актуальные и многоаспектные проблемы духовно-нравственного состояния нашего общества лежат не в материальной, а преимущественно в духовной области, считают, что каждый специалист социально-культурной сферы должен быть вооружен новыми технологиями работы с людьми, базирующимися на последних достижениях науки.

Гуманитарные технологии имеют ярко выраженную

направленность на конструктивный диалог между различными возрастными, социальными, национальными и конфессиональными группами, на развитие такого важнейшего для современного человека качества как толерантное сознание.

Очевидно, что для того, чтобы будущий специалист овладел навыками современного видения возможностей реализации Другого (по терминологии М.М. Бахтина) человека (Бахтин, 1986: 91), он должен свободно ориентироваться в целом ряде направлений, необходимых для осуществления своей профессиональной деятельности. Это, прежде всего, такие направления, как

- социальная диагностика,
- социальное ориентирование,
- социальная адаптация и профилактика,
- формирование семейных ценностей и др.

Проектно-гуманитарные технологии являются одним из важнейших инструментов по осуществлению стратегических целей образования.

Они развивают у будущих специалистов навыки по систематизации знаний и умений (рассмотрение объектов как взаимосвязанной совокупности частей, вносящих свой вклад и влияющих на итоговый результат функционирования) по использованию системного анализа, позволяющего изучать социально-культурную, образовательную, коммуникативную ситуацию.

На таблице 1 обобщенно представлены факторы, обуславливающие педагогическую значимость использования проектно-гуманитарных технологий в образовательном процессе.

Таблица 1.

Факторы педагогического потенциала проектно-гуманитарных технологий

<p>Стратегический</p>	<p>Проектно-гуманитарные технологии - важнейший инструмент реализации непрерывного художественного образования. Возможности проектно-гуманитарных технологий особенно значительно проявляются в процессе диверсификации. Осваивая навыки проектирования деятельности, специалисты учатся создавать новые структуры и системы развития, прокладывая путь к достижению стратегических целей воспитания «человека культуры» и повышения уровня общественного развития.</p>
<p>Рациональное целеполагание</p>	<p>Проектно-гуманитарные технологии позволяют концентрировать образовательные усилия на конкретных, измеримых, достижимых, реалистичных целях с обозначенным сроком и выделении соответствующих ресурсов для их достижения. Выбор модели целеполагания определяется философией и стратегией осуществляемого проекта, уровнем видения проблем.</p>
<p>Системный</p>	<p>Проектно-гуманитарные технологии основаны на целостной методологии, заключающейся в рассмотрении различных объектов как взаимосвязанной совокупности частей, вносящих свой вклад и влияющих на итоговый результат функционирования</p>

	и использования объекта. Проектно-гуманитарные технологии базируются на использовании системного анализа, воплощают диалектический способ изучения той или иной проблемы, основаны на возможно более полном, всестороннем познании и учете связей, влияний, взаимодействий, изменений.
Компетентностный	В ходе реализации проектно-гуманитарных технологий необходимо четко определить развиваемые компетенции и подобрать необходимый комплекс заданий, направленных на достижений высокого уровня в их развитии.
Структурный	Структуризация проектно-гуманитарных технологий направлена на выявление основных факторов, условий и ограничений, определение действующих лиц и структур, их функций и ответственности, существенных для проекта.
Оптимизирующий	Главная особенность проектно-гуманитарных технологий - это уникальность проекта. В связи с этим, время и ресурсы сильно ограничивают возможности участников проекта по отладке управления проектом. Следовательно. Необходимо изначально оптимизировать процесс применения проектно-гуманитарной технологии, в целом, и процесс осуществления данного проекта. В частности.
Гармонизирующий	Проектно-гуманитарные технологии эффективны для решения стратегических задач любого проекта в социально-культурной сфере.

Необходимо обратить также внимание на то, что данная ситуация изучается всесторонне, с учетом возникающих в ней связей, влияний, взаимодействий, изменений по управлению образованием и самообразованием, по выбору эффективных целей и прогнозированию результатов их достижения (рациональное целеполагание).

На схеме 1 структурно представлены разработанные проектно-гуманитарные технологии, применяемые в непрерывном художественном образовании.

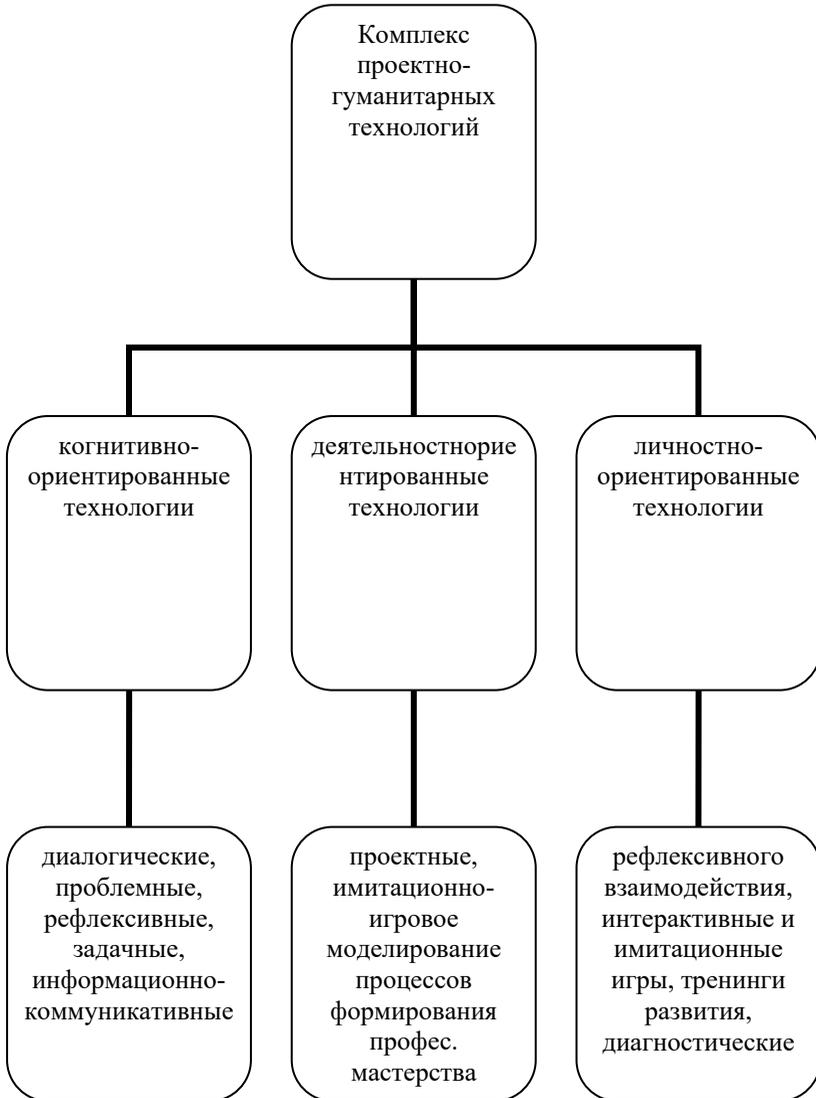
По результатам анализа современной педагогической литературы, прессы («Учительская газета», «Первое сентября», «Вестник Московского государственного университета» и др.), а также в процессе апробации ряда указанных технологий в практической деятельности было отмечено, что наибольшей эффективностью для реализации непрерывного художественного обладают следующие технологии:

- диалогические технологии;
- проблемные технологии;
- рефлексивные технологии;
- имитационно-игровое моделирование формирования профессионального мастерства;
- технологии рефлексивного взаимодействия;
- интерактивные игры.

В исследовании была разработана авторская **проектно-гуманитарная технология развития навыков рационального целеполагания** (в сфере когнитивно-ориентированных технологий).

Данная технология направлена на концентрацию усилий в направлении конкретных, измеримых, достижимых, реалистичных (с обозначенным сроком) целей и выделение соответствующих ресурсов для их достижения.

Проектно-гуманитарные технологии в непрерывном социально-культурном образовании



Погруженность в культуру, общение с носителями художественных ценностей, собственная художественно-творческая деятельность, осуществляемая в процессе учебы, дают возможность будущему специалисту социально-культурной сферы разрабатывать указанные направления в русле культурных начинаний, в процессе продуктивной творческой деятельности.

С позиций исследуемых в данной работе проблем, необходимо рассмотреть возможности проектной деятельности студентов вузов педагогической и социально-культурной направленности.

Под **методом проектов** подразумевается такой способ достижения образовательных целей, который опирается на определенную технологию, обеспечивающую всестороннюю проработку исследуемой проблемы и имеет своей целью достижение реального, воплощенного в той или иной форме результата (Бухаркина, Моисеева, Полат, 2008; Полат, 2006).

Метод проектов, привлекающий внимание современных педагогов и признаваемый в педагогическом сообществе, как один из наиболее актуальных для нашего времени, имеет, по крайней мере, столетнюю историю разработки и внедрения.

В его основе лежит так называемая «прагматическая педагогика» американского философа и педагога Дж. Дьюи (1859-1952). Ученый считал, что для того, чтобы человек мог успешно продвигаться к цели в потоке опыта, необходимо совершенствовать сам опыт.

Дж. Дьюи предложил три пути совершенствования опыта:

1. **социальная реконструкция:**
осуществление совершенствования опыта через совершенствование отношений собственности - приближение человека к результатам своего труда, более

справедливое распределение материальных благ, заботу государства о благосостоянии граждан, обеспечение прав человека и т.п.;

2. **применение методов «высоких технологий»:** применение научных методов в гуманитарной области знания, привлечение высоких технологий в образовании и, шире, в области морали, признавая плюрализм целей и благ;

3. **совершенствование мышления:** исходя из плюрализма целей и благ, признание их конкретности (доброе имя, доброжелательность, справедливость и т.п.); соответствие цели средствам, так как, неблагоприятные средства будут способствовать качественному изменению целей, то есть, цели придут в соответствие со средствами.

Важнейшей частью наследия Дж. Дьюи является его теория научного метода, в результате которого (на основе достоверного знания и научных методов познания) проблематичная ситуация переходит в новое качество - становится решенной ситуацией, что означает способность познания изменять сам предмет познания, его существование (Дьюи, 1997, 2000, 2001; Рогачева, 2005; Шарвадзе, 1995; Эймс, 2004).

Развитие метода проектов в педагогике в начале XX века отразилось во взглядах американского педагога В. Килпатрика, выпустившего в 1918 году статью «Метод проектов». Этот ученый определил суть проектировочной деятельности, как «целесообразную деятельность», направленную на развитие личности, на широкие границы, «зоны интересов», позволяющие пролонгировать период интересов личности. С точки зрения этого ученого, метод проектов - это «от души выполняемый замысел» (Kilpatric, 1918), соответственно, мы можем в данном случае говорить о разумном целеполагании, о создании условий для «сдвига мотива на цель».

Продуктивны для проектного метода также идеи С.Т. Шацкого (1923: 179-184; 1964: 3-13), под руководством которого метод проектов начал внедряться в образовательную практику в 1910-х гг.

В 1920-х годах метод проектов довольно активно разрабатывался в отечественной школе (Борисов, 1930; Игнатъев, 1930; Петрова, 1929; Ривес, 1927; Соловьев, 1930; Скаткин, 1930). Однако после постановления ЦК ВКП(б) 1931 года был осужден как «чуждый советской школе».

В конце XX века метод проектов постепенно возрождается (во многом благодаря успешной деятельности благотворительной программы «Образование для будущего»).

Современные исследователи считают, что «...этот метод может быть рассмотрен в качестве одного из путей выхода из кризиса традиционной школы, ассоциируемой со школой готовых знаний. «Открытость» этого метода, непредрежденность его результатов становится условием, стимулирующим процессы самоактуализации и самореализации ученика, его творческих способностей, интеллекта в ходе освоения нового. Однако нельзя рассматривать вышеназванный метод как панацею от всех проблем, назревших в образовательной среде» (Стернберг, 2003: 3-4).

Традиционно в психолого-педагогической науке различается несколько видов проектов:

- групповые,
- индивидуальные,
- локальные,
- телекоммуникационные.

Характерной особенностью современных проектов является их представленность в сети Интернет, что позволяет каждому человеку оценить его цели, методы и

задачи, проследить сам ход осуществления, оценить достигнутые результаты.

В контексте данного исследования метод проектов можно рассматривать также как ряд взаимосвязанных учебно-познавательных приемов, направляющих учащихся на самостоятельное решение задач, завершающееся предъявлением результатов. Проект объединяет ряд приемов, а также целенаправленных действий всех участников для достижения результата, заключающегося в решении значимой для них проблемы и, что особенно важно в контексте данного исследования, представленной для ознакомления и обсуждения в виде завершеного творческого продукта.

Для более планомерной организации проектной деятельности будущих специалистов мы руководствовались следующими принципами:

- принцип последовательности (четкое следование избранной тематике, поставленным в проекте задачам и целям, логика изложения материала);

- принцип поуровневости (1. управление проектной деятельностью будущих специалистов на всех уровнях образовательного процесса и процесса формирования профессионального мастерства на основе программно-целевого подхода; 2. опора на выявленный перед началом проекта уровень готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности, личные склонности и предпочтения в спектре образовательной профессиональной подготовки);

- принцип временного развития (психологическая тренировка необходимых для выполнения проекта навыков рационального целеполагания, профессиональной устойчивости, продуктивности воображения, преодоления возникающих сложностей, трудолюбия и др.);

- принцип разнообразия (разнообразие тематики и

форм творческого проявления: семинары, защита проектов, научно-практические конференции, концерты, спектакли, художественные события и др.);

- принцип постоянного совершенствования (непрерывность социально-культурного образования, личностного и профессионального совершенствования, роста уровня профессионального мастерства, развитие мотивации на достижение более высоких результатов).

Также был выделен ряд факторов, обуславливающих эффективность применения проектных технологий в ходе реализации программно-целевого подхода к формированию профессионального мастерства специалиста социально-культурной сферы.

Назовем наиболее значимые среди них:

- соблюдение аксиологического принципа;
- активизация процессов познания и усвоения профессиональных знаний как личностно значимых;
- создание условий для субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и проявления своей неповторимой индивидуальности.
- опора на личный опыт будущего специалиста социально-культурной сферы;
- использование потенциала педагогики сотрудничества;
- акцентирование внимания педагогов на интерактивную методiku на занятиях и в процессе практики.

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что метод проектов является одновременно способом достижения образовательных целей и совокупностью приемов, направленных на решение тех или иных задач, а также предполагает целенаправленные действия и, в обязательном порядке, законченный творческий продукт в финале.

Одним из центральных моментов метода проектов является то, что преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора, эксперта, предлагая ту или иную задачу, направляя усилия учащихся в определенное русло, оценивая успешность их действий. Учащиеся в этом случае получают реальную возможность самостоятельно приобретать знания из различных областей знаний, объединяя их в русле исследуемой проблемы, решая новые для себя задачи, формулируя цель, которую необходимо достигнуть и выстраивая определенную программу ее достижения, что непосредственно связывает метод проектов с изучаемым в данной работе программно-целевым подходом.

Графически структура метода проекта отражена в схеме 2.

Схема 2.

Структура метода проекта



Таким образом, можно утверждать, что метод проектов, взаимодействуя с программно-целевым подходом в своих основополагающих принципах, способствует развитию познавательных навыков будущих специалистов социально-культурной сферы, способности целенаправленно ориентироваться в информационном пространстве, способности самостоятельно конструировать приобретенные в процессе поисковой проектной работы знания, развивает критическое и творческое мышление.

В экспериментальной работе, осуществляемой в русле данного исследования, метод проектов представлен достаточно широко и разнообразно.

Так, нами были выделены следующие виды проектов:

Проект-исследование - для него характерным является следующая последовательность действий:

- формулировка цели, проблемы и гипотезы исследования,
- планирование (составление программы действий),
- накопление и систематизация найденной информации,
- формулировка выводов,
- оформление собранных данных в научный отчет, доклад.

Подчеркнем, что данный вид проекта может быть как теоретическим, так и прикладным, в котором более конкретно обозначается желаемый результат.

Информационный проект - отличается тем, что его центральной частью является сбор и систематизации какой-либо информации.

В данном исследовании этот вид проектов был представлен информационно-просветительским

сопровождением (издания, выпускаемые научным студенческим обществом, живой журнал (Интернет), регулярные информационные листки и пр.).

Ролевой проект - имитация в ролевых проектах в гипотетических игровых ситуациях социальных или деловых отношений. Цель и результаты проекта только намечаются, а их окончательная формулировка отодвигается на стадию завершения проекта.

Проект состоит из нескольких этапов:

- установочный этап,
- подготовительный,
- этап непосредственной реализации,
- этап отсроченного результата.

Учитывая вывод, сделанные ранее в данной работе, которая заключается в том, что профессиональное мастерство не может быть постоянной, не меняющейся величиной, мы обратились к методу фиксации изменений, произошедших в качественном содержании составляющих профессиограммы специалиста.

Для того, чтобы более точно представить себе данные изменения, нами были проведены срезы на разных этапах осуществления ряда образовательных проектов, таких, как «Карьера и здоровый образ жизни», «Библиотека - центр творческого взаимодействия», «Социальная реклама - форма и содержание», «Культура в студенческой среде» и др.

В данном случае, прежде всего, учитывалась эффективность формирования личности на основе программно-целевого подхода в ряде выделенных нами блоков, отражающих основные направления педагогической практики в указанной сфере:

- блок учебно-творческой деятельности;
- блок информационно-аналитической деятельности;

- блок планово-прогностической деятельности;
- блок обратной связи (фит-бек) и коррекции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л.Л., Стукалова О.В. 2017. Критерии оценки эффективности внедрения педагогической системы непрерывного художественного образования // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 6. № 3: 341-350.
2. Алексютина Н. 2008. Марш-бросок в будущее, или Акцент на гуманитарные технологии / Г.А. Бордовский // Учительская газета. 18 марта 2008. № 12.
3. Антология мировой философии. В 4-х т. - М.: Мысль /Под ред. Н.С. Нарского и др. - Т.2. - 1971. -360с.
4. Арнольдов А.И. 1993. Введение в культурологию. М.: МГУКИ. 352 с.
5. Арнольдов А.И. 1973. Культура и современность. М: АН СССР. 225 с.
6. Байденко В.И. 1998. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 249 с.
7. Байденко В.И., Оскарссон Б. 2002. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В сб.: Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М. С. 27-34.
8. Басов М.Я. 2007. Общие основы педологии. М.: Алетейя. 776 с.
9. Бахтин М.М. 1986. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984-1985: 80-160.
10. 1. Беккерман П.Б. 2018. Творческое развитие обучающихся в технических колледжах: подходы к исследованию и их ретроспектива // Мироззрение в XXI веке. Т. 1. № 1: 5-7.
11. Беккерман П.Б. 2018. Необходимость творческого

- развития подростков в дополнительном образовании: основные причины в контексте психолого-педагогических воззрений Д.И. Фельдштейна // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2018. Т. 7. № 1: 50-55.
12. Библер В.С. 1990. От наукознания - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 246 с.
 13. Бодалев А.А. 1996. Психология общения. - Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 256 с.
 14. Братусь Б.С. 1997. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. № 5: 3-19.
 15. Борисов Д. 1930. Хроника Советская. Конференция по методу проектов ИМШР // На путях к новой школе. М: Изд.: Работник Просвещения. №7: 82-88.
 16. Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Полат Е.С. 2008. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия. 272 с.
 17. Ващенко В. 1991. Непрерывное образование: чтобы концепция заработала // Вестник высшей школы. № 5: 7.
 18. Вербицкий А.А. 1986. Сфера духовного производства // Вестник высшей школы. № 9: 14-18.
 19. Воронцова В.Г. 1997. Гуманитарно-аксиологические основы последипломного образования педагога. Псков: Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования. 421 с.
 20. Вульф В. Б.З., Харькин В.Н. 1999. Педагогика рефлексии. Изд. 2-е. М.: Магистр. 112 с.
 21. Выготский Л.С. 1982. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 504 с.
 22. Выготский Л.С. 2001. Анализ эстетической реакции. (Собрание трудов). Науч. редакция В.В. Иванова и И.В. Пешкова. М.: Лабиринт. 479 с.
 23. Выготский Л.С. 2002. Психология. М.: ЭКСМО-

- Пресс. 1008 с.
24. Газман О.С. 1995. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. № 3: 58-64.
 25. Гачев Г.Д. 1995. Национальные образы мира. Космо - Психо - Логос. М.: Прогресс - Культура. 480 с.
 26. Гершунский Б.С. 1998. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных концепций. М.: Совершенство. 608 с.
 27. Гершунский Б.С. 1987. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестник высшей школы. № 8: 22-30.
 28. Гессен С.И. 1995. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/отв.ред. и сост. П.В. Алексеев.-М.: Школа-Пресс. 448 с.
 29. Голубева Л. 2000. Индуцируя мысль // Высшее образование в России. № 4: 104-115.
 30. Давыдов В.В. 1988. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. Т. 19. № 6: 20-28.
 31. Давыдов В.В. 1986. Проблемы развивающего обучения (Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования). М.: Педагогика. 240 с.
 32. Долженко О.В. 1988. Альтернатива стереотипам / К вопросу о создании концепции образования // Вестник высшей школы. № 6: 23-28.
 33. Дьюи Д. 1997. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство. 208 с.
 34. Дьюи Дж. 2000. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс. 384 с.
 35. Дьюи Дж. 2001. Реконструкция в философии. М.; Логос. 168 с.
 36. Завалишина Л.И. 1990. Формирование мировоззрения в процессе перехода от незнания к знанию / В сб.:

- Вопросы общественных наук респ. Межвед. Киев. Вып.81: 86-90.
37. Зимняя И.А. 1997. Педагогическая психология. Р-н/Д.: Феникс. 480 с.
 38. Зинченко В.П. 1997. О целях и ценностях образования // Педагогика. № 5: 3-16.
 39. Зинченко Г.П. 1991. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. № 1: 81-87.
 40. Зеер Э.Ф. 2002. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова 126 с.
 41. Игнатъев Б. 1930. Метод проектов в трудовой школе / В сб.: На путях к новой школе. М.: Работник Просвещения. №7: 45-52.
 42. Игнатъев Е.В. 1930. Новые задачи требуют новых методов работы / В сб.: За коммунистическое воспитание. М.: Работник Просвещения. №9: 80-89.
 43. Кабкова Е.П. 2014. Самопрезентация педагога искусства в контексте компетентного подхода // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 3. № 1: 35-41.
 44. Кабкова Е.П. 2018. Профессиональное и общеразвивающее направления в художественном образовании // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 7. № 1: 118-128.
 45. Каган М.С. 1974. Человеческая деятельность. М.: Политиздат. 328 с.
 46. Кант И. 1965. Сочинение в 6-ти т. Пер. Б.А. Фохта; Под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гульги, Т.И.Ойзермана; АН СССР. Ин-т философии. М.: Мысль. Т. 4, ч. 1. 544 с., 1 л. портр.; Т. 4, ч. 2. 478 с.
 47. Кларин М.В. 1995. Инновации в мировой педагогике. Рига: НПЦ «Эксперимент». 177 с.
 48. Ковалев Г.А. 1993. Психическое развитие ребёнка и

- жизненная среда // Вопросы психологии. № 1: 13-23.
49. Коджаспирова Г.М. 2003. История образования и педагогической мысли. М.: Владос. 224 с.
 50. Коменский Я.А. 1996. Великая дидактика. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили. 224 с.
 51. Коменский Я.А. 1955. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Учпедгиз. 651 с.
 52. Кон И.С. 1967. Социология личности. М.: Наука. 109 с.
 53. Концепции непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. 1989. № 7. 26 с.
 54. Котова И.Б. 1994. Психология личности в России. Столетие развития. Ростов-на-Дону: РГПУ. 325 с.
 55. Краткий словарь по социологии. Под общей ред. Гвишиани Д.М. Лапина Н.И.-М.: Политиздат, 1988. 479 с.
 56. Кудрявцев В.Т. 1990. Творческая природа психики человека // Вопросы психологии. № 3: 20-34.
 57. Кудрявцев В.Т. 1999. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. М.: Просвещение. 148 с.
 58. Кудрявцев Т.В. 1985. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: МЭИ. 105 с.
 59. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. 2001. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской Академии Образования. № 4: 4-46.
 60. Кузьмина Н.В. 1980. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ. 172 с.
 61. Кулисевиц Ч. 1988. Проблемы непрерывного образования // Вестник высшей школы. № 1: 86-98.
 62. Кулюткин Ю., Тарасов С. 2001. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. № 1: 6-7.
 63. Лазарев М.А. 2013. Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя. Дисс. ... кандидата

- педагогических наук: 13.00.08 / ФГНУ Институт художественного образования РАО. Москва. 211 с.
64. Лазарев М.А., Подвойский В.П., Стукалова О.В. 2016. Педагогическое обеспечение преодоления социальной индифферентности студентов гуманитарных вузов: социально-культурный подход. Монография / Под общей редакцией В.П. Подвойского. Москва: МАО; Даугавпилс: ДУ. 152 с.
 65. Лазарев М.А., Курбатова Н.В., Темиров Т.В. 2018. Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы. В 2 т. Том 1. М.: МАО. 124 с.
 66. Лебедева В.П., Орлова В.А., Панов В.И. 1996. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. № 5: 24-26.
 67. Леонтьев А.Н. 2004. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия». 352 с.
 68. Леонтьев А.Н. 2001. Лекции по общей психологии. М.: Смысл. 511 с.
 69. Леонтьев А.Н. 1981. Проблемы развития психики. М.: Изд. МГУ. 584 с.
 70. Леонтьев Д.А. 2003. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл. 487 с.
 71. Лотман Ю.М. 2000. Семиосфера. С.-Петербург: «Искусство-СПб». 704 с.
 72. Макаренко А.С. 1988. Воспитание гражданина. М.: Просвещение. 301 с.
 73. Маркова А.К. 1996. Психология профессионализма. М.: Знание. 308 с.
 74. Мелик-Пашаев А.А. 1989. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. № 5: 11-18.
 75. Мелик-Пашаев А.А. 2000. Мир художника.- М.: Прогресс-Традиция. 271 с.

76. Менг Т.В. 1999. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. 24 с.
77. Митина Л.М. 1998. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. 200 с.
78. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. 2001. Педагогика поддержки. М.: МИРОС. 99 с.
79. Мудрик А.В. 2006. Основы социальной психологии. М.: Издательский центр «Академия». 200 с.
80. Мудрик А.В. 2006. Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия». 304 с.
81. Неменский Б.М. 2003. Принципы программы непрерывного художественного образования // Искусство в школе. №1: 3-9.
82. Неменский Б.М. 1993. Искусство - Культура - Образование. М.
83. Непрерывное педагогическое образование. Вып.6. Ставрополь: УМО, СГУ, 1994. 87 с.
84. Новиков А.М. 1997. Профессиональное образование России: перспективы развития. М.: ИЦП НПО РАО. 254 с.
85. Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация - ОЕСО, 1998. 144 с.
86. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н. 1989. Непрерывное образование - приоритетное направление науки // Советская педагогика. № 2: 86-90.
87. Очерк истории этики. Под ред. Б.А. Чагина, М.И. Шахновича. М.: Мысль, 1969. 368 с.
88. Панов В.И. 2007. Психодидактика образовательных систем. СПб: Питер. 352 с.
89. Пахомов Н.Н., Татур Ю.Г. 1988. Технологический вызов - новая революция в образовании // Вестник высшей школы. № 1: 13-23.
90. Петрова В. 1929. Метод проектов. М.
91. Полат Е.С. 2006. Педагогические технологии

- дистанционного обучения. М.: Академия. 400 с.
92. Полюдова Е.Н. 2009. Педагогические технологии в образовании США. Сс. 272-280 / В сб.: Многоуровневая интеграция предметов гуманитарно-художественного цикла в образовании детей и юношества. Материалы Всероссийской конференции «Педагогика искусства - интеграция культуры в образование будущего учителя: Юсовские чтения» (11-13 ноября 2009г. Арзамас - Москва). М.: ИХО РАО, Арзамас: АГПИ им. А.П. Гайдара. 381 с.
 93. Приоритетные направления теоретического и практического обеспечения стандартизации в образовании: Материалы для обсуждения. Под ред. С.Г. Молчанова, М.А. Беребина. Челябинск: ЧИГЖПРО, 1995. 59 с.
 94. Программа реформирования и развития системы образования РФ в условиях углубления социально-экономических реформ. М.: МО РФ, 1992. 77 с.
 95. Психодиагностика личности. М.: Смысл, 2008. 233 с.
 96. Равен Дж. 2000. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-центр. 396 с.
 97. Равен Дж. 2001. Фрагмент книги «Компетентность в современном обществе» // Психологический журнал. Т. 22. № 4: 102-106.
 98. Развитие личности // Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. СПб.: Лениздат, 1987.-С. 87-88.
 99. Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани / В сб.: Под ред. В.Т. Сосновского. Армавир: АГПИ. Ч. 1, 1996. 145 с; Ч. 2, 1997. 125 с.
 100. Рылова Л.Б. 2001. Интегрированная модель актуальной (полисодержательной) полифункциональной открытости художественно-

- педагогического образования. Сс. 51-60. - В сб: Педагогика искусства и интеграция: Материалы международной конференции. Ред. сост. Л.Г. Савенкова. М.: ИХО РАО.
101. Ривес С. 1927. Метод целевых заданий и метод дальтон-план в школе 1-ой ступени. М.: Работник просвещения. 118 с.
 102. Рогачева Е.Ю. 2005. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография. Владимир: ВГПУ. 333 с.
 103. Ростовцев Н.Н. 1980. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Просвещение. 251 с.
 104. Рубинштейн С.Л. 2003. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 512 с.
 105. Рубинштейн С.Л. 2002. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 720 с.
 106. Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.
 107. Рязанова Т.Б. 2018. О соотношении идентичности и диалога в развитии личности // Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т. 7. № 5: 972-981.
 108. Рязанова Ю.А., Юсфин С.М. 1998. Тактики позитивного сотрудничества // Директор школы. № 1: 56-62.
 109. Савенков А. 2008. Образовательная среда // Школьный психолог. № 19.
 110. Селевко Г.К. 2005. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективности управления УВП. М.: НИИ школьных технологий. 288 с.
 111. Селевко Г.К. 2005. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий. 224 с.

112. Сериков В.В. 2007. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. № 10. С. 3-12.
113. Скаткин Л. 1930. К вопросу о методе проектов // На путях к новой школе. № 8-9: 52-58.
114. Слостенин В.А. 2000. Аксиологические основания общего и профессионального образования. Липецк: Изд-во Липецкого университета. 311 с.
115. Слободчиков В.И. 1995. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. Вып. 7: 14-30.
116. Слободчиков В.И. 2001. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Лучшие страницы педагогической прессы. № 4: 63-72.
117. Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1984. 1600 с.
118. Соловьев И.М. 1930. Из практики метода проектов в американских школах // На путях к новой школе. № 7: 95-102.
119. Сорокина Н.Д. 2002. Социальные функции образования: история и современность / В сб.: Сорокинские чтения. Актуальные проблемы социологической науки и социальной практики. М.: МГУ.
120. Специалист культуры и досуга нового тысячелетия: к 70-летию МГУКИ. - В сб.: Материалы «круглого стола». Под ред. Киселевой Т.Г., Чижикова В.М. М., 2000. С. 61-68.
121. Станкин М.И. 1996. Психология общения. курс лекций: учебное пособие. М.: Институт практической психологии. 304 с.
122. Стернберг В.Н.. 2003. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Владимир. 48 с.
123. Стукалова О.В. 2011. Культурно-творческое

- развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства: Монография. М.: Издательство «ИХО РАО». 280 с.
124. Стукалова О.В. 2016. Игрушка в русской классической поэзии // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2016. Т. 5. № 4: 613-627.
125. Татур Ю.Г. 1992. Диверсификация высшего образования в России. М.: Альмаматер. 243 с.
126. Толстой Л.Н. 1953. Педагогические сочинения. М.: Госизда. 472 с.
127. Ушинский К.Д. 2002. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. М.: УРАО. 512 с.
128. Фельдштейн Д.И. 1999. Психология взросления. М.: Флинта. 220 с.
129. Фельдштейн Д.И. 2006. О развитии фундаментальных психологических исследований. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 26 с.
130. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд.-М.: Советская энциклопедия, 1989. 814 с.
131. Флоренский П.А. 2003. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. М.: ООО «Издательство АСТ». 640 с.
132. Фомичев. А.П. 1954. Содержание и методы обучения рисованию в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР.
133. Юсов Б.П. 2001. Мир детства - мир искусства / В сб.: Совершенствование системы художественного образования средствами интеграции. Материалы городской научно-практической конференции. Под ред. О.Ю. Леушкановой. Магнитогорск: Изд-во МаГУ.
134. Юсов Б.П. 2004. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной

- области «Искусство». М.: Компания Спутник+. 253 с.
135. Юсов Б.П., Гриневич Н.Г. Учение В.И. 2003. Вернадского в системе перспективных проблем современного образования. Сс.12-24 / В сб.: Тенденции развития и управления инновационными процессами в системе дополнительного образования. Под ред. Н.В. Сергеевой, О.А. Фроленковой. 26-28 февраля 2001 г. Магнитогорск: Изд-во МаГУ. 170 с.
136. Юсов Б.П. 2003. Новые горизонты школьного искусства и культуры. Сс. 5-28 / В сб.: Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: материалы Международной конференции, (17-19 февраля 2003 г.) «Искусство и дети: проблемы и перспективы развития культуры мира в XXI веке». М.: ИХО РАО. 274 с.
137. Фрумин И.Д., Пинский А.М., Каспржак А.Г., Юсфин С.М. 2001. Система координат, или Возможная схема разработки программы развития школы // Директор школы. № 9: 3-14.
138. Хуторской А.В. 2005. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Интернет-журнал «Эйдос». 1 сентября. - URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
139. Чельшева Т.В. 2001. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты. М.: АПКИПРО. 127 с.
140. Шадриков В.Д. 2004. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. № 8: 26-31.
141. Шарвадзе Б.А. 1995. Жизнь и философия Джона Дьюи. Тбилиси. 255 с.
142. Шадриков В.Д. 1996. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд.. М.: Логос. 320 с.
143. Шафранская А. Актуальные потребности

- развития ребёнка и проектирование образовательной среды педагога.
144. Шацкий С.Т. 1965. Педагогические сочинения: в 4 т. Под ред. И. А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1962-1965. Т. 4: [Статьи, доклады и выступления за 1931-1934 гг.]. Сост. Д. С. Бершадская. 328 с.
 145. Шацкий С.Т. 1923. Острые вопросы педагогического образования // На путях к новой школе (июль - сентябрь). С. 3-13.
 146. Щедровицкий Г.П. 1995. Избранные труды. М.: Дело. 759 с.
 147. Щедровицкий Г.П. 1993. Система педагогических исследований (методологический анализ). - Педагогика и логика. М.: Педагогика, 1993. 456 с.
 148. Щедровицкий Г.П. 1995. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит. 800 с.
 149. Щербаков В.С. 1969. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. М.: Просвещение. 30 с.
 150. Щуркова Н.Е. 1988. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России. 156 с.
 151. Эстетическая культура. Сборник научных трудов. Руководитель авторского коллектива Н.И. Киященко. М.: ИФРАН, 1996. 201 с.
 152. Эймс Р.Т. 2004. Диалог между конфуцианством и прагматизмом Дж. Дьюи. Сс. 86-104 / В сб.: Сравнительная философия : моральная философия в контексте многообразия культур / Рос. акад. наук, Ин-т философии. М.: Восточная литература. 318, [1] с. - (Сравнительная философия. Отв. ред. М.Т. Степанянц. Вып. 2).
 153. Ягодин Г.А. 1986. Перестройка высшей школы и непрерывное образование // Политическое

- самообразование. № 7: 30-39.
154. Якиманская И.С. 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. № 2: 13-21.
 155. Barton S. 1994. Chaos, Self-Organization and Psychology. - American Psychologist, Jan. Vol. 49, No 1: 5-14.
 156. Bugental J.F.T. 1988. The search for existential identity. San Francisco: Jossey - Bass. 330 pp.
 157. Debats D. L., Drost J., & Hansen P. 1995. Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach // British Journal of Psychology. No 86: 359-375.
 158. Gump P.V. 1980. The school as a social situation // An. Rev. Psychol. No 31: 553-582.
 159. Kaplan D., Manners R.A. 1972. Culture Theory. New York. 344 pp.
 160. Kilpatric W.H. 1918. The Project Method // Teachers College Record (19 September 1918): 319-334.
 161. Roe A., Siegelman M. 1969. The origin of interests. Washington: APGA. 245 pp.
 162. Rogers C.R. 1959. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. - In: S.Koch (Ed.), Psychology: a study of a science. New York: McGraw-Hill. Vol. 3. 350 pp.
 163. Super D., Bahn M.Y. 1971. Occupational Psychology. London: Tavistock. 248 pp.
 164. The Cultural Studies. Reader. Ed., by S. During. London; New York, 1993. 344 pp.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Особенности становления системы художественного образования в России во второй половине XX - начале XXI века.....	16
Глава 2. Тенденции модернизации подготовки будущих педагогов художественного образования...	39
Глава 3. Педагогическая система гуманитаризации художественного образования.....	51
Глава 4. Философские основания создания системы непрерывного художественного образования в России.....	65
Глава 5. Новейшие педагогические подходы и технологии непрерывного художественного образования.....	92
Список литературы.....	109

ЛАЗАРЕВ Максим Александрович
LAZAREV Maxim Alexandrovich

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ТОМ 2**

**CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AT THE
PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS
VOLUME 2**

Главный редактор / Chief Editor

Дизайн обложки / Cover Design

Максим А. Лазарев / Maxim A. Lazarev

Компьютерная верстка / Typesetting

Алла С. Конькова / Alla S. Konkova

Научный редактор / Science Editor

Александр А. Ласкин / Alexandr A. Laskin

Олеся А. Савченко / Olesya A. Savchenko

Корректор / Corrector

Иван С. Коноплин / Ivan S. Konoplin

Издательство / Publishing:

Международная академия образования

Россия, 121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, д. 28, корп. 2

International Academy of Education

Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia

Подписано в печать 18.01.2019.

Формат 60x90/16. Печать цифровая.

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 1120 экз. Заказ № 2686

Напечатано / Printed by: ООО «АЕГ Групп» (A.E.G. Group)
123100, Россия, г. Москва, 2-я Звенигородская ул., д. 12, стр. 5
2nd Zvenigorodskaya str., 12, building 5, Moscow 123100 Russia