



**педагогика искусства**

**Козельцева Мария Владимировна,**  
*аспирант ФГНУ ИХО РАО,  
учитель мировой художественной культуры  
ГБОУ средней общеобразовательной  
школы № 958, г. Москва  
[kmv56.56@mail.ru](mailto:kmv56.56@mail.ru)*

**Особенности развития эстетической культуры старшего школьника  
в процессе общения с искусством**

Развитие эстетической культуры старшего школьника, которая понимается нами как результат развития личности, ее образовательной деятельности, отражающей духовный потенциал взаимодействия с окружающим миром и искусством, связано со способом мышления, чувствования, с усвершенствованием природы человека как биологического существа [6; 208]. При этом постижение духовных ценностей, нравственных идеалов человечества приводит к уяснению приемлемых моделей поведения, становлению определенного образа и стиля жизни.

Культуру внешнюю, как форму проявления внутреннего, духовного мира личности, непосредственно связывают с феноменом культуры эстетической [7; 109], ядром которой является художественная культура как деятельность, порождающая художественные и тем самым объективирующая эстетические ценности [6; 213].

Рассматривая возможность художественного и творческого развития личности, А. В. Бакушинский подчеркивал «самодовлеющую ценность» каждого возраста [1; 156].

По словам ученого, если в период первого детства (6–7 лет) происходит первичное формирование человека, то во втором (10–14 лет) – появление созерцательной способности в сознании, которое ведет к тому, что творческая воля становится художественной и направляется на создание самоцельной формы. В юношеском возрасте (15–19 лет) физическое и психическое развитие приводят к законченным формам взрослого человека, и именно в этом возрасте можно наблюдать «короткую вспышку» художественного творчества, что определяет возможность развития эстетической культуры личности старшего школьника.

М. С. Каган считает, что в период юности (с 14 до 17 лет) на первое место выходит ценностно-ориентационная деятельность сознания, поиск смысла жизни, самостоятельное определение всех нравственных, политических эстетических идеалов [4; 156]. На данном этапе возможны частые и резкие изменения вкусов, решительные эстетические переориентации. Но именно этот этап является решительным для создания эстетической индивидуальности, которая, являя обществу неповторимый стиль поведения и деятельности в самых различных сферах человеческого бытия, способна проявить себя в роли не только активного создателя эстетических ценностей, но и их активного пропагандиста, воспитателя эстетического сознания других людей.

По определению философа, педагога и психолога П. П. Блонского, возрастные особенности эстетического развития связаны с чувствительностью (сенситивностью) обучающихся к определенным воздействиям. Последовательность этих воздействий от младшего школьного возраста к старшему, выражаясь через цвет, отдельные предметы, животные, виды природы, предметы искусства, в старшем возрасте определяется понятием «человек». Восприятие эстетических сторон жизни в юношеском возрасте наиболее избирательно, а обостренная потребность в самовыражении и жизненном самоопределении, приводят к тому, что центральное место в эмоционально-чувственной сфере старшеклассника занимает эстетика человека и его поведения [2].

На формировании эстетического идеала в старшем школьном возрасте акцентировал внимание А. И. Буров [16; 156].

Таким образом, характеризуя личность старшего школьника, можно сказать, что это молодой человек (14–17 лет), сформированные психические, физические, умственные способности которого продолжают совершенствоваться, а умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближаясь в этом отношении, к деятельности взрослого [3; 149]. Пристальный интерес к проблеме «человек», к взаимоотношению людей между собой, потребность в самовыражении и жизненном самоопределении, изменение вкусов, эстетические переориентации подчеркивают, что данный возраст является ответственным периодом для становления и развития эстетической культуры личности молодого человека.

Рассматривая процессы восприятия и понимания человека в межличностном общении и непосредственно процесс восприятия искусства, необходимо отметить их однотипность и внутреннее родство. Это убедительно доказано эстетиками, философами XX века [13; 149]. Более того, установлен параллелизм в развитии способностей к восприятию искусства и к индивидуализированному общению [там же], из чего можно сделать вывод о взаимосвязи эстетической и коммуникативной культуры.

И если, рассматривая эстетическую культуру личности старшего школьника, мы делаем акцент на способности человека в процессе чувственного восприятия улавливать диалектическое единство внешнего и внутреннего, выражающего и выражаемого, на осознании и переживании своего единства с миром, окружающими людьми, природой, произведениями культуры всех времен и народов, на постижении их неутилитарной ценности и приобретении духовной энергии для достижения гармонии с Универсумом и самим собой, то совершенствование коммуникативной культуры подразумевает такой качественный уровень развития межличностных отношений, в основе которого лежат нравственные требования к общению, связанные с пониманием и признанием неповторимости и ценности каждой личности, равно как и ценностей культуры и искусства.

Рассмотрим специфику межличностных отношений свойственных юношескому возрасту. По мнению Р. С. Немова [12; 248], отношения, в которые включаются юноши и девушки старшего школьного возраста, теряют непосредственные черты и становятся похожими на отношения, существующие между взрослыми людьми на основе взаимного уважения и равноправия.

Автор считает, что главной особенностью межличностного восприятия человека является не восприятие его отдельных личностных качеств, а восприятия его в круге общения, в отношениях с другими людьми.

Педагогический словарь трактует «общение» как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение является необходимым условием развития личностей и формирования групп [5; 108].

В едином процессе общения между людьми психологами выделяют три стороны: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (взаимодействие общающихся), перцептивную (восприятие) [12; 156].

Не останавливаясь подробно на коммуникативной и интерактивной сторонах общения, рассмотрим его перцептивную сторону, так как именно функция восприятия связывает процессы межличностного общения и процесс общения с искусством.

По мнению С. Л. Рубинштейна, восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств [15]. Восприятие человеком человека – не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Основную, наиболее существенную отличительную черту восприятия составляет осознание чувственно данного предмета, при котором предмет выделяется как относительно

устойчивый источник исходящих от него на субъект воздействий и как возможный объект направленных на него действий субъекта. Со стороны субъекта восприятие предмета предполагает не только наличие образа, но и определенной действенной установки, возникающей в результате развитой тонической деятельности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения.

В случае общения с искусством специфический аспект, в котором люди воспринимают предметы окружающей их действительности, выделяют в ней одни стороны предметов или явлений перед другими, также обусловлен потребностями действия, а развитие высших специфически человеческих форм восприятия неразрывно связано со всем историческим развитием культуры, в том числе искусства: живописи, музыки и т. д. [15].

Таким образом, в основе восприятия и произведения искусства и личности человека лежит деятельностный процесс, предполагающий с точки зрения психологической эстетики конца XIX начала XX века определенные способности, аналогичные творческим [9].

Деятельность восприятия – это процесс реконструкции, воссоздания художественного образа, обладающий личностной спецификой. А. Н. Леонтьев, рассматривая общение в искусстве, утверждал, что это «смысловое общение с опорой не на общественные значения, а на личностные смыслы, в которых концентрируются эмоциональные и волевые свойства личности, осуществляется комплексная психологическая активность [9].

Как результат восприятия использует в своей работе обобщенный художественный образ (немецкие ученые обозначили его как «коммуникат» Viehoff, 1992) Д. А. Леонтьев. Он считает, что, читая одну и ту же книгу, люди не просто воспринимают разное. По его словам, первый этап восприятия любой книги – ее ментальная реконструкция. Читатель не вступает во взаимодействие с книгой как таковой. Сначала он должен составить себе образ книги в целом, а потом уже вступать с ним во взаимодействие. Ученый утверждает, что именно через этот образ книга воздействует на читателя, так как «коммуникат» восстает из текста в сознании читателя, когда он читает этот текст. Другими словами, «коммуникат» – то, как читатель видит, понимает, реконструирует произведение, как именно с ним вступает во взаимодействие (диалог или монолог), как выступает по отношению к нему (объектом или субъектом) [10].

Учитывая данную трактовку, мы понимаем «коммуникат» как процесс и результат общения с произведением искусства, когда в сознании воспринимающего субъекта возникает его обобщенный образ.

В. И. Петрушин как метод, позволяющий интерпретировать художественное произведение, рассматривает «Я-концепцию», где основу составляют эмпатия, идентификация и интуиция [14; 341]. Автор считает, что алгоритм, в котором происходит постижение произведения искусства, должен содержать составные компоненты «Я-концепции» («что я думаю, что переживаю, что я хочу сделать»), которые взаимодействуют с работой психических познавательных процессов («вижу, слышу, ощущаю, обоняю»). По мнению ученого, основными компонентами метода развивающего художественное восприятие являются определение главного настроения произведения, определение художественных средств, развитие художественного образа, постижение главной идеи произведения, образа автора в произведении, трансформация образа в других видах искусства.

В данном случае в процессе общения с искусством молодой человек остается с ним «один на один». Опыт же преподавания мировой художественной культуры в общеобразовательной школе показывает, что при наблюдаемом снижении мотивации старших школьников к постижению искусства, индивидуальное общение с произведением искусства малоэффективно.

По мнению Л. П. Печко [8], именно вследствие стимулирования эмоционально-эмпатических процессов, коммуникативной, культурной, эстетической толерантности и потребностей, ориентированных на активизацию гуманитарно-образного мышления, поддержание и культивирование чувственно-эстетической культуры и художественного вкуса, деятельностную реализацию культурного потенциала личности, и происходит ее культурное развитие. Автор подчеркивает, что школьникам необходимо понять и оценить себя через познание других людей и через их отношение к себе, осуществить идентификацию с самим собой как целостной культурной личностью [там же].

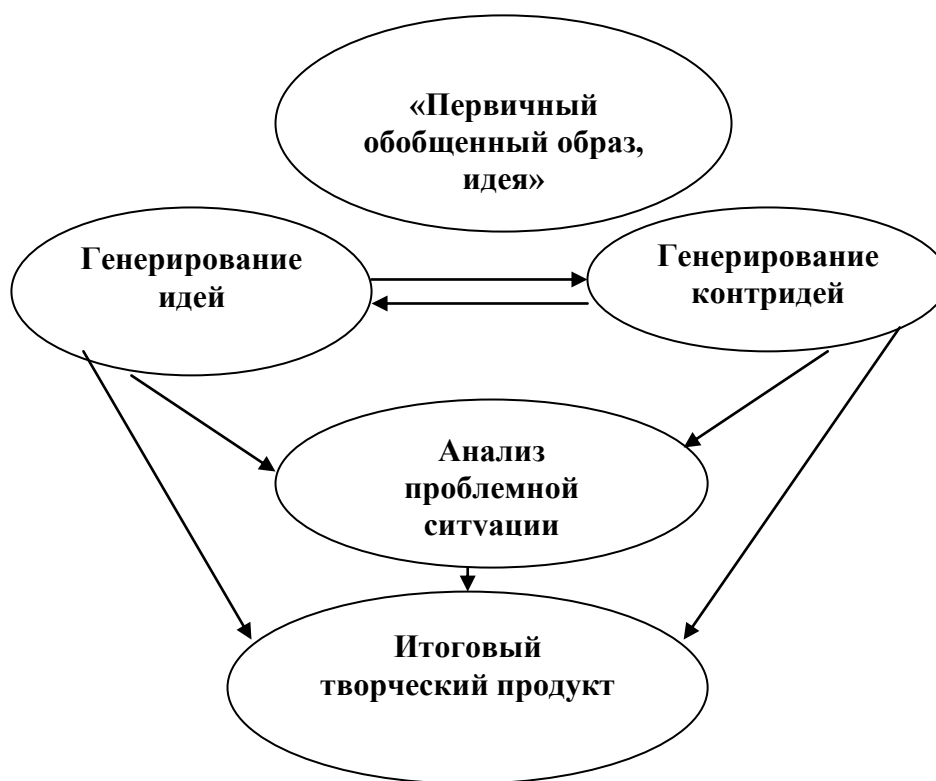
С нашей точки зрения, это становится возможным в коллективной творческой художественной деятельности.

В настоящее время и изобретатели отмечают, что коллективно генерировать идеи (т. е. включаться в творческий процесс) намного эффективнее, чем делать это индивидуально [11; 202].

В педагогике и психологии сегодня накоплен большой опыт коллективной творческой деятельности. Один из них – метод «мозгового штурма» (А. Ф. Осборн) – основан на том, что при решении творческих задач комфортная обстановка на занятии,

запрет на критику, способствуя возникновению положительных эмоций, позволяет высвободить творческую энергию участников, сдерживаемую в обычных условиях явно и неявно существующими барьерами [11; 202].

Этапы работы по методу «мозгового штурма» предусматривают формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости; анализ проблемной ситуации; генерирование идей, систематизацию и классификацию идей; их деструктурирование и составление окончательного списка используемых идей. Практика показывает, что наиболее эффективные результаты достигаются в случаях, когда участники метода распределяются на группы: генерирования идей, анализа проблемной ситуации, оценки идей, генерирования контридей. Соответственно, на первой стадии происходит их накопление, на второй – анализ, на третьей – критика идей и выдвижение контридей. Если использовать этот метод в общении с искусством и в межличностном общении для создания «коммуниката», алгоритм превращения первичного обобщенного образа в коллективный творческий продукт выглядит следующим образом:



Метод мозгового штурма предполагает линейную последовательность, когда после генерирования положительных идей в работу включается группа анализа проблемной ситуации и группа выдвижения контридей, но это учитывает не все многогранные стороны процесса творческого взаимодействия.

Несмотря на то, что метод, уравнивая всех членов группы, исключает лень, рутинное мышление, рационализм, а доброжелательный психологический микроклимат создает условия для раскованности, не всегда удается преодолеть инерцию мышления, и в результате создаваемый творческий продукт на практике выглядит «плоским» и «бесцветным». В то время как на начальном этапе восприятия произведения искусства в группе за небольшой промежуток времени (урок – 45 минут) необходимо максимально ясно, полно и понятно для каждого участника создать его художественный образ.

По нашему мнению, неоценимую помощь в этом оказывает метод Эдварда де Боно [17], который на основе параллельного мышления позволяет соединять в одно целое различные точки зрения. На начальном этапе взаимодействия группы поиск точек соприкосновения, консенсус, компромиссные решения, готовность помочь, идти на взаимные уступки крайне необходимы. Это помогает снять напряжение, которое делает работу подсознания крайне неконструктивным и непродуктивным, и, кроме того, разнообразить деятельность: сделать ее творческой, что в конечном итоге способствует созданию «яркого» и «объемного» коллективного творческого продукта.

Метод Эдварда де Боно [17] на основе латерального (параллельного) мышления, позволяет соединять в коллективном творческом продукте, различные точки зрения. Благодаря структурированию работы и исключению бесплодных дискуссий, мышление становится более сфокусированным, конструктивным и продуктивным. Метод признает значимость всех компонентов работы: эмоций, фактов, критики, новых идей – и включает их в работу в нужный момент, избегая деструктивных факторов. Используя в коллективной творческой интерпретации метод Эдварда де Боно, мы преодолеваем целый ряд трудностей, которые возникают в коллективной групповой работе. И главная из них – «путаница» из мыслей и эмоций, беспомощность в интерпретации и последовательности трактовки образов.

Коллективная творческая интерпретация произведения искусства предполагает наличие полихудожественного пространства и, осуществляясь в группе с шестью участниками, учитывает что

1. Первый из них, интерпретируя образ, акцентирует внимание на том, какая информация может помочь в его интерпретации, какая информация наглядна, и что можно предположить, чтобы охарактеризовать данный объект или явление.
2. Второй участник отмечает чувственную и эмоциональную характеристику образа, делает интуитивные догадки, предчувствия относительно данного

объекта или явления культуры, не вдаваясь в причины или объяснения (почему так, а не иначе, кто виноват и что делать и т. д.)

3. Третий член группы высказывает свои опасения, осторожные и критические оценки, подчеркивает отрицательные черты, возможные риски или «подводные камни».
4. Четвертый участник, интерпретируя образ, акцентирует внимание на позитиве, достоинствах, преимуществах и оптимистических свойствах данного объекта или явления.
5. Пятый человек, работая с образом творчески, отмечает его креативность, высказывает неординарные суждения, модифицирует уже существующие, ищет позитивные альтернативы и исследует возможности данного объекта или явления.
6. Шестой член группы обобщает сказанное, подводит итоги, подчеркивает значимость, обозначает достижения группы при создании и интерпретации «коммуниката».

Мы видим, как стимуляция логического мышления и активизация воображения в коллективном восприятии, интерпретации, осмыслении и переосмыслении произведения искусства приводят к созданию коллективного творческого продукта. Это не простая сумма из индивидуально созданных художественных образов, а своего рода синтез результатов восприятия и мыследеятельности каждого из участников коллективной, творческой интерпретации, происходящей в полихудожественном пространстве. Все это наполняет общение смыслом, делает атмосферу для межличностных контактов яркой и насыщенной, а эмоциональный фон для восприятия произведения искусства более проясненным. Ясная последовательность в интерпретации, ощущение единства в группе гармонизируют межличностные отношения и ведут к созданию модели общения, когда старший школьник пребывает в гармонии с самим собой и другими.

Таким образом, в художественно-творческом общении личность обретает универсальный, свободный, индивидуализированный и в то же время коммуникативный опыт. Он способствует развитию эмоциональной отзывчивости, пониманию другого человека, формирует умение, находя общие точки соприкосновения, приходиться к взаимопониманию и консенсусу в принятии решений.



## Литература

1. Алексеева Л. Л. К вопросу о содержании художественно-эстетического образования в профильной школе.//Педагогика искусства: электронный научный журнал. - №1 2010 <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2010.htm> - Объем 0,4 п.л
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М., 1925 . 240с
3. Блонский П.П. Психологические очерки. – М., 1927.
4. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1979. 288 с
5. Каган М.С. Эстетическая культура советского человека. Издательство Ленинградского университета. 1976. 167с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь М.:Издательский центр «Академия», 2000. 176с.
7. Командышко Е. Ф., Концептуальные позиции относительно сущности эстетического развития личности в исследованиях А.И.Бурова.//Педагогика искусства: электронный научный журнал. - №2 2010 <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-2-2010.htm> Объем 0,4 п.л
8. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.:ООО» Издательство «Вече2000», ООО» Издательство АСТ», 2003. – 512с
9. Крутоус В. П. Путь к прекрасному: (Об эстетическом идеале). – М.: Просвещение, 1989.-192с.
10. Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. Серия : «Художественная культура и образование». Выпуск II. – Москва, 2008г. 298с
11. Леонтьев А.Н. Поэтический язык как способ общения искусством.- «Вопросы литературы»1973 №6
12. Леонтьев Д.А. Чтение как труд и чтение как отдых. <http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/leontiev.htm>.
13. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004. 560с.
14. Немов Р.С. В 3-х кн. Кн.2.:Психология образования:.. – 4-е изд.-М.:Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 606с
15. Перов Ю.В.Эстетическое воспитание в сфере непосредственного общения., вып.1. Л., 1973г.
16. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.:Академический проспект, Гаудеамус, 2006. – 490с.

17. Рубинштейн С.Л. Основы психологии psylib.org.ua› Каталог›Рубинштейн
18. Школяр Л.В. Научные школы в педагогике искусства Часть I под ред. Л.Г.Савенковой. ИХО РАО, 2008г – 167с.
19. Эдвард де Боно <http://www.edwdebono.com>