

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ МИРУ ПРОИЗВЕДЕНИЯ INTERACTIVE TRAINING IN THE DEVELOPMENT VALUE RELATIONS TO PEACE ARTWORK

И.Л. МАСАНДИЛОВА
I.L. MASANDILOVA

*к.п.н., старший научный сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» Российской академии образования, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 513, Москва
PhD (the pedagogical sciences); the senior research fellow of the Federal State Research Institution «Institute of art education» of the Russian academy of education Moscow, teacher of Russian language and literature at Secondary school № 513; e-mail: irina-masandilova@yandex.ru*

Ключевые слова: интерактивное обучение, ценностные основания, гуманитарное образование, психолого-педагогические особенности подросткового возраста, литературно-художественное развитие подростков, интерактивные методы обучения, гуманная педагогика, ценности образования, нравственное становление подрастающего поколения.

Key words: interactive training, value ground, humanitarian education, psychological and pedagogic peculiarities of teenagers, literary and aesthetical (artistic) development of teenagers, interactive methods of education, humane pedagogic, values of education, moral forming of the resign generation.

Аннотация. В статье обосновывается важность ценностных основ гуманитарного образования. Проанализированы результаты современных социально-философских и этических исследований, определяющих такие основные ценности гуманитарного образования, как ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни. Автор приходит к выводу, что применение интерактивных средств обучения в соответствии с основными ценностями гуманитарного образования способствует формированию у школьников ценностного отношения к миру художественного произведения, а также воспитанию гармоничной, творчески развитой личности, современного человека, живущего в соответствии с нравственным законом.

Abstract. This article shows the importance of value ground for humanitarian education. It analyses the results of modern socio-philosophic and ethic researchers which define the main values for humanitarian education such as responsibility for generally significant values, free self-determination in the world-outlook, competence in general culture individual self-actualizing in culture and life. The author concludes that the using of interactive means for teaching in accordance with the main values of humanitarian education contributes to form a value (moral) attitude towards belles-lettres world and to educate a harmonious, artistically developed personality, a modern man who lives in accordance with moral law.

«Ю. М. Лотман сказал: филология нравственна, потому что учит нас не соблазняться легкими путями мысли. Я бы добавил: нравственны в филологии не только ее путь, но и ее цель: она отучает человека от духовного эгоцентризма <...>. Филология изучает эгоцентризмы чужих культур, и это велит ей не поддаваться своему: думать не о том, как создавались будто бы для нас культуры прошлого, а о том, как мы сами должны создавать новую культуру», – пишет М. Л. Гаспаров в работе «Филология как нравственность» [3]. Поскольку в нашем случае речь идет о филологии в контексте педагогики, необходимо понять, каковы ценностные основы гуманитарного образования, а также какие методы адекватны для эффективного обучения литературе и помощи школьникам в постижении художественного мира произведения.

Гуманная педагогика, ценности образования – «вечные вопросы», освещенные такими великими педагогами прошлого и настоящего, как Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, С. Л. Соловейчик и др. В восьмидесятые годы группа учителей-новаторов провозгласила манифест «Педагогика сотрудничества», благодаря которому принцип сотрудничества был положен в основу педагогики. Однако вопрос гуманизации педагогики не теряет своей актуальности и в настоящее время; более того, она возрастает в связи с изменениями, произошедшими в мире в последние десятилетия.

Авторы провозглашённого в 2011 году «Манифеста гуманной педагогики» во главе с Ш. А. Амонашвили подчёркивают: «Возникает необходимость принятия классических

педагогических ценностей с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага. Только через изменение педагогического сознания на основе этих понятий можно будет преодолеть «бич» образования – авторитаризм с его последствиями умножения бездуховности и безнравственности в современном обществе. Надежду на возможность обновления педагогического сознания вселяет, с одной стороны, возрастающая тревожность в обществе за судьбу образования; с другой – развивающийся творческий потенциал педагогического сообщества» [8].

Идеи манифеста, по словам авторов, служат целям духовно-нравственного становления подрастающего поколения в атмосфере гуманности и личностного подхода к Ребенку. Необходимо, чтобы «каждый ребенок

- воспитывался Человеком Благородным и Великодушным,
- развивался духовно и нравственно,
- овладевал знаниями, расширяющими его сознание и влекущими к творчеству и созиданию блага,
- учился выражать, беречь и утверждать в жизни свою свободную волю,
- любил Родину, ценил и бережно относился к многовековой культуре своего народа и человечества» [8].

Авторы подчёркивают, что для обновления мира образования на основе идей гуманной педагогики придется учитывать и преодолевать препятствия, возникающие как во внешнем, так и в «нашем внутреннем мире».

Современные учёные, анализируя традиции философского обоснования ценностей образования, подчёркивают важность ориентации образования на общество (систему социальных функций и отношений), культуру (систему образцов, воспроизводящихся при смене поколений людей) и индивида (совокупность и разнообразие личностных запросов к образованию). В результате современных социально-философских и этических исследований определены такие основные ценности гуманитарного образования, как ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни. В то же время учёные акцентируют внимание на обосновании ценностного сознания как новой формы мировоззрения, сочетающей широкую терпимость к разнообразию культур, убеждений, интересов с защитой кардинальных ценностей – основных жизненных и гражданских прав человека [14].

С нашей точки зрения, развитию подобного сознания в немалой степени способствует интерактивное обучение, позволяющее ученикам, как это следует уже из этимологии слова (“inter” – взаимный, “act” – действовать), взаимодействовать друг с другом и с учителем, и в этом взаимодействии раскрывается личность. Именно такой подход – аксиологический подход в обучении, – по мнению современных ученых, «органически присущ гуманной педагогике» [15]. Не случайно «диалоговое» обучение всё более активно применяется педагогами школ, колледжей и вузов. Особые возможности такой подход дает в гуманитарном образовании – в частности, в обучении литературе. Современные исследователи и педагоги отмечают, что в последнее время методика преподавания литературы в школе сделала значительный шаг вперед в осмыслении целей и задач обучения. Это выражается прежде всего в переходе к проблемному и личностно ориентированному обучению, вниманию к развитию коммуникативных и творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы.

О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертова подчёркивают, что с позиций современной эстетики и литературоведения художественное творчество сближается с наукой в характере точности постижения мира. Но его специфика в том, что оно дает читателю наглядную, образную картину мира и несет в себе элемент эстетического наслаждения, нравственного урока; наконец, ту духовную радость, испытать которую так важно каждому [1].

Задачи курса методики преподавания литературы, с точки зрения учёных, в

значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Возрастает интерес ко многим утраченным духовным ценностям, отрицаются сложившиеся стереотипы и оценки фактов художественного и педагогического творчества. Исследователи ссылаются на доклад Председателя Международной комиссии по образованию для XXI в. Жака Делора, в котором подчеркнуто, что образование является одним из основных «средств утверждения более глубокой и гармоничной формы развития человечества, которая позволит бороться с нищетой, отчуждением, неграмотностью, угнетением и войной». Кроме того, в докладе были названы четыре «столпа образования»: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, учиться жить [4]. В современной школе, с точки зрения авторов, главным является «переживание» знаний, «вчувствование» в текст, сотворческая деятельность учителя, ученика и автора [1].

Как уже говорилось, немалые возможности для такого «вчувствования», а также сотворческой деятельности учителя, ученика и автора даёт применение в обучении гуманитарным предметам интерактивных средств, что будет проиллюстрировано ниже.

Начиная с середины 60-х годов методисты решали задачи развития интереса к обучению, навыков самостоятельной работы, активизации мыслительной деятельности учащихся, использования наглядности и технических средств обучения. Всё это успешно используется в современной школе. Однако в последние годы широко внедряются и новые технологии обучения, такие как ит; технология модульно-развивающего обучения; технология интерактивного обучения; технология индивидуализации и дифференциации в обучении и др. В центре современного урока литературы находится диалог, который обеспечивает активное участие ученика в процессе обучения. Для обеспечения такого диалога необходимо использовать в обучении коммуникативно-деятельностный подход, организовать на уроке художественно-педагогическое общение, суть которого подробно проанализирована Л. В. Пешиковой [13]. Исследователь подчеркивает, что необходима организация действия, по терминологии М. М. Бахтина – «события» общения, способного создать и активизировать диалогические отношения между тремя общающимися сторонами. То есть такого «события», которое бы объединило всех, вызвало желание общаться, всколыхнуло, взволновало и учителя, и учеников, заставило бы каждого сформулировать свое мнение и захотеть его проявить. «Партнер» искусством непосредственным образом принимает участие в диалоге, являясь источником энергии «события» и определяя его эстетический характер: оно предоставляет материал для общения и пронизывает урок своим пафосом – пафосом конкретного произведения на конкретном уроке, провоцируя возникновение именно эстетических отношений, организовывая именно эстетическую деятельность. Э. И. Иванова подчеркивает, что необходимо «расширить представление школьников о сущности и роли классики в искусстве и жизни; помочь учащимся выработать прочную устойчивую потребность общения с произведениями искусства, подготовить компетентного читателя, зрителя и слушателя, владеющего навыками информационного поиска, способного к заинтересованному диалогу с явлениями культуры, к самостоятельной практической деятельности в конкретных видах искусства» [5].

Задача формирования коммуникативности понимается сегодня большинством исследователей как одна из наиболее актуальных задач, стоящих перед педагогом. При этом исследователи подчеркивают, что ее формирование должно носить характер системной работы, связанной с внедрением в педагогическую практику новых методов и приемов взаимодействия учителя и ученика [13]. Используя коммуникативно-деятельностный подход, по-новому рассматривает проблемы литературного образования, методы обучения и способы организации учебной деятельности С. П. Лавлинский [7]. Ученый раскрывает требования современной коммуникативной технологии, формы и виды исследовательской деятельности читателей-школьников, способы диалогического общения на уроке литературы.

В основе концепции С. П. Лавлинского – филолого-педагогический подход, единство между предметно-образовательной, коммуникативно-дидактической и психолого-педагогической сферами деятельности современного словесника. Теоретические положения исследователя базируются на идеях отечественных и зарубежных ученых-диалогистов (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. С. Выготский Х.-Г. Гадамер и др.)

Широко известны разработанные В. М. Букатовым и А. П. Ершовой социо-игровые приёмы обучения, которые, безусловно, являются интерактивными и направлены в первую очередь на деятельное участие ученика в уроке. (В контексте нашей темы они интересны тем, что позволяют не только ненавязчиво ввести ученика в «пространство» урока, но и понять, что происходит с учеником и в какой поддержке он нуждается.) Известными интересными и результативными приёмами являются «шапка вопросов», «руки – ноги», «эстафета» и др. С точки зрения исследователей, уже в конце перемены, минут за пять до начала урока, надо начинать игровую разминку и с неё начинать урок: «Думаю, что круг и два-три варианта эстафеты способны превратить любой класс на короткое время в коллектив сотрудников. Построение круга вначале может занять пять минут, эстафета – три-четыре. В результате должно состояться объединение в группы, в которых школьники работают десять минут. Ещё десять-пятнадцать минут на обмен мнениями по результатам групповой работы. Пять-десять минут на индивидуальную проверку себя или контроль учителя. На уроках итоговых по теме групповая работа может стать завершающей как выход за пределы темы к следующему материалу» [12]. «Всех особенностей не перескажешь, но я бы фиксировала на уроке два показателя, – замечает А. П. Ершова. – Организовано ли деловое и одновременно азартное продвижение школьников по учебному материалу. Заметен ли в их поведении – голосе, позах, жестах – деловой азарт. Не только и не столько, кто быстрее, сколько – так же ли у нас, как у других, и у кого интереснее всех». Самое главное, считает Александра Петровна, – дать возможность каждому ученику на равных участвовать в работе малой группы. Очень интересным и важным является следующее наблюдение исследователя, позволяющее учителю адекватно следить за ходом педагогического процесса: «Вес» является показателем «нравится – не нравится». Нравится – тело легчает. «Полегчать» могут, например, только глаза или лицо, только руки или ноги, или – всё тело сразу. Не нравится – тело тяжелеет в тех же пропорциях: частями или всем телом целиком. Если в процессе педагогического общения учитель существует как искренний участник, тогда он будет реагировать на детали этого общения «тяжелее» или «легче». Если учитель скрывает своё отношение к возникающим в процессе общения подробностям или не замечает эти подробности, или равнодушен к ним, он не меняется в «весе». В «мобилизованности» или в «пристройках» меняется, а в «весе» не меняется. Так что нельзя понять, нравится ему то, с чем он столкнулся, или не нравится. По особенностям изменений в жизни его тела ученики могут увидеть, что они его огорчили или обрадовали» [12].

В результате дискуссии, развернувшейся на страницах интернет-портала open-class, педагоги пришли к выводу, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания: они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад; идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Это происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные компетенции: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают

работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности. Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели: например, создание комфортных условий обучения и включенность учащихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном меняется взаимодействие педагога и учащихся: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для инициативы [16].

С нашей точки зрения, одним из результативных методов интерактивного обучения, позволяющим «войти» в художественный мир произведения, является использование в преподавании гуманитарных предметов элементов театра спонтанности: психодрамы, социодрамы, импровизационной игры. Это методы действия, позволяющие вжиться в роль другого человека и почувствовать себя на его месте (в театре спонтанности участники играют «здесь и сейчас», без сценария). Особую актуальность данный метод приобретает в контексте диалога культур. Опишем вкратце суть социодрамы, для того чтобы понять, как использование её элементов может помочь в обучении гуманитарным предметам – в частности, литературе.

История применения социодрамы в обучении взрослых людей и школьников и опыт такого применения описаны Р. Sternberg & А. Garcia в работе “Sociodrama. Who is in your shoes?” [17].

Ученые называют использование социодрамы новой концепцией в образовании. Это один из способов избежать так называемой «парной педагогики» (В. М. Букатов [2]), предоставив ученику возможность *самостоятельного действия*.

Инициаторы применения социодрамы, как и инициаторы применения драмы в образовании, использовали театр не для получения актерских навыков, а скорее как средство целостного обучения. В течение долгого времени социодрама проводилась на самых разных занятиях, со всеми возрастами – от дошкольников до взрослых учеников. Педагоги и учащиеся «обнаружили при этом мощь и радость» единства познавательного и экспериментального обучения [17].

Исследователи говорят о *возможностях социодрамы в дополнительном образовании взрослых людей*. В настоящее время популярны различные курсы, в том числе курсы общения. Для понимания различий, например между агрессивностью, отстаиванием своего мнения и пассивностью, полезно использовать технику «зеркало». Такая методика может помочь участникам увидеть себя со стороны, «из зеркала», и скорректировать свое поведение.

Авторы названного выше исследования также рассматривают использование социодрамы в *обучении уходу за больными, помощи престарелым*. Это в первую очередь относится к студентам медицинских вузов и не имеет отношения к конкретному школьному предмету, но очень важно для нравственного воспитания учащихся. Так, один из учителей в качестве *разминки* разработал следующий прием: предложил ученикам положить в уши вату, намазать стекла очков вазелином и набить бумагой ботинки, чтобы создать дискомфорт, который испытывают многие пожилые люди. После этого учащиеся беседовали друг с другом. Они говорили о своей тревоге в связи с неспособностью ясно слышать и видеть, трудностями при ходьбе. Через социодраму они учились пониманию чувств пожилых людей, а также сопереживанию и поддержке тех, кто в этом нуждается.

Когда Морено начал использовать социодраму, он надеялся «изменить мир» и превратить общество в «более чувствительное, гуманное и сострадательное» [9]. Применение социодрамы оказалось эффективным во многих областях: например, в исследовании экономических, культурных и социальных проблем, а также эмоциональных реакций. Социодрама помогает исследованию разных культур, разных языков и их взаимопроникновению.

У. Уорд предлагала творческое использование социодрамы в обучении еще в 1924 году. По ее словам, «то, что дети делают, более значимо для них чем то, что они видят» [17]. Исследователи считают, что это актуально и для взрослых. «Творческая драма в классной комнате» основана на следующей предпосылке: ученики запоминают то, что они испытывают, легче чем то, что они слышат. Древняя китайская пословица гласит: «Я слышу – я забываю. Я вижу – я помню. Я делаю – я понимаю». В действительности социодрама применялась в обучении с 1930-х годов. Об использовании «социодрамы в классной комнате» писал Р. Б. Хаас в работе «Психодрама и социодрама в образовании» в 1949 году [17].

Социодрама при обучении иностранным языкам способствует пониманию культуры, представители которой говорят на данном языке. Лингвисты считают, что самое трудное – научиться думать на иностранном языке. Если человек думает на иностранном языке, это показатель усвоения языка. Но некоторые считают, что этого недостаточно и показателем усвоения может быть только умение *мечтать* на данном языке.

Социодрама может оказать неоценимую помощь в соблюдении обоих этих условий, потому что она дает возможность поместить язык в культурный контекст. Особенно действенным в данном случае является дублирование: если ученик (любого возраста) «увяз в словах», учитель может дублировать, чтобы помочь более точно выразить чувства на иностранном языке. Следует побуждать учащихся интересоваться тем, как выразить свои мысли с использованием идиоматических выражений. После обсуждения ученики при желании могут повторить действие, используя недавно изученные идиомы. Так они с большей вероятностью удержат в памяти то, чему научились.

Таким образом, учащиеся имеют возможность выучить новый язык и эмоционально, и познавателью, воспринимая при этом культуру других народов. Разминкой к такой социодраме могут быть просмотр видеокассеты, лекция учителя, выступления учеников [17].

Опыт использования социодрамы и психодраматических техник есть и у российских учителей. Так, Е. А. Кузнецова использует психодраматические техники для преодоления языкового барьера при обучении английскому языку. «Мало кто в группах обучения языку учит говорить, – пишет учитель. – Мои занятия проходят в форме психологической группы, то есть участник... не только изучает язык, но и является членом динамической группы. Так создается мотивация к общению... И тогда мы забываем о том, что говорим на иностранном языке, ведь важно не сказать правильно по-английски, а выразить свое отношение, мнение, понять, услышать другого человека. Тогда речепорождение становится по-настоящему спонтанным...» [6].

Нами разработана методика театрално-импровизационной деятельности (И. Л. Масандилова, 2007), являющаяся педагогической модификацией театра спонтанности и основанная на погружении в произведение и проживании событий. Многолетний опыт показал её эффективность в преподавании литературы и других гуманитарных предметов.

Еще раз подчеркнем, что участники театра спонтанности играют, ориентируясь на то, что происходит «здесь и сейчас». Такое действие дает возможность «примерить» на себя различные роли, «прожить» разные ситуации, что особенно важно для подростков, которым часто бывает трудно разобраться в своих внутренних ролях: подросток нередко чувствует себя неуверенно, что вынуждает его «носить маску», то есть прятаться за какой-то ролью. Применение данной методики позволяет школьнику лучше понять себя, способствует творческому и коммуникативному развитию личности, ее эмоциональной сферы.

С другой стороны, одна из важнейших задач учителя – помочь ученикам «войти» в мир литературы. Как показывает опыт, применение в преподавании литературы театра импровизации является для этого наиболее результативным, так как именно эта методика учитывает, что подростку в литературном произведении ближе всего «контекст героя».

Возвращаясь после игры-импровизации к книге, ученик сравнивает свой сюжет, рожденный в процессе игры, с авторским, а значит, имеет возможность взгляда и «внешнего», и «внутреннего», что способствует развитию познавательного интереса и читательских умений. Создание своего произведения, последующее его обсуждение и сравнение с оригиналом помогают постепенному проникновению в художественный мир, осознанию авторского замысла, развитию познавательных интересов. Кроме того, что не менее важно, улучшается контакт учеников друг с другом и с учителем, развивается умение вступать в диалог, ставить себя на место другого человека, проявлять эмпатию и сочувствие (подробное описание методики и примеров её применения см. в работах [10, 11]).

«Книги отвечают нам не на те вопросы, которые задавал себе писатель, а на те, которые в состоянии задать себе мы, а это часто очень разные вещи. Книги окружают нас, как зеркала, в которых мы видим только собственное отражение; если оно не всюду одинаково, то это потому, что все эти зеркала кривые, каждое по-своему. Филология занимается именно строением этих зеркал – не изображениями в них, а материалом их, формой их и законами словесной оптики, действующими в них. Это позволяет ей долгим окольным путем представить себе и лицо зеркальных дел мастера, и собственное наше лицо – настоящее, неискривленное», – пишет М. Л. Гаспаров в уже упоминавшейся работе [3].

С нашей точки зрения, применение интерактивных средств обучения в контексте гуманной педагогики помогает «войти» в художественный мир произведения, с тем чтобы в дальнейшем «отделиться» от персонажа и «увидеть» это «неискривленное лицо», приблизившись к постижению авторского замысла и осознанию ценности художественного мира произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы – М.: Академ А, 1999.
2. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр [Текст]. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1997. 152 с.
3. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность. – М.: Фортуна ЭЛ, 2012. – 288 с.
4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1966.
5. Иванова Э. И. Программа факультатива «Европейская литературная традиция: сказки братьев Гримм» // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – №4 2011, URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2011/Ivanova%20E.I.-11-12-11.pdf>.
6. Кузнецова Е. А. Возможности психодрамы в преподавании английского языка // Журнал практического психолога. 2003. № 6. С. 6061.
7. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. 384 с.
8. Манифест гуманной педагогики // <http://gumannaja-pedagogika.ru/about/37-manifest/47-2011-05-10-18-02-16>.
9. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. С. 265.
10. Масандилова И. Л. Инновационные технологии преподавания литературы в школе: театр импровизации // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – № 3 2009, URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/masandilova_06_09_2009.htm.
11. Масандилова И. Л. Литературная импровизационная игра в школе. – М., Я вхожу в мир искусств, 2013.
12. Ответы post factum на учительские записки, оставшиеся в Шапке вопросов: 18 письменных ответов А. П. Ершовой после девятидневного семинара по социо/игровой педагогике // <http://www.openlesson.ru/?p=14372#od>.
13. Пешикова Л. В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе: пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 96 с.
14. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
15. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. –

М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с

16. Тополинская Н. В., Никифорова Р. И., Павлова Н. А., Топильская Т. В. Правила применения интерактивных методов // <http://122.72.0.6www.openclass.ru/node/355106/>

17. Sociodrama. Who's in your shoes? / Patricia Stenberg & Anton Garcia; foreword by Zerka T. Moreno. New York Westport, Connecticut London. 253 с.