

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Оренбургский государственный университет»

**Н.В. БРОВКО**

**ЖИВОПИСЬ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
ДИЗАЙНЕРА**

МОНОГРАФИЯ

Рекомендовано к изданию Ученым советом государственного  
образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Оренбургский государственный университет»

Оренбург 2007

УДК 75  
ББК 85.14  
Б 88

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор С.М.Каргапольцев;

доктор педагогических наук, профессор О.Г. Тавстуха

Научный редактор доктор педагогических наук, профессор

А.В.Кирьякова

**Бровко Н.В.**

Б 88 Живопись в профессиональной подготовке дизайнера: монография/  
Наталья Валерьевна Бровко.- Оренбург: ГОУ ВПО ОГУ, 2007.-  
157с.

ISBN

Монография посвящена одной из актуальных проблем высшей школы – развитию эстетического и проектного мышления студентов, тем ее аспектам, которые показывают, что живопись является эффективным средством развития данного феномена, расширяет художественный кругозор, активизирует художественно – эстетическую деятельность студентов, дает возможность осознанно отражать и творить мир выразительной предметности. Может быть полезна аспирантам, докторантам, работникам сферы образования: научным сотрудникам, методистам, преподавателям изобразительного искусства.

Б 4903020000

ББК 85.14

ISBN

© Бровко Н.В., 2007

© ГОУ ОГУ, 2007

# Содержание

Предисловие .....	5
<b>Глава 1. Теоретические аспекты развития эстетического мышления личности.....</b>	<b>7</b>
§ 1 Развитие эстетического мышления как педагогическая проблема.....	8
§ 2 Учет возрастных особенностей студентов при обучении изобразительному искусству.....	43
§ 3 Возможности изобразительного искусства в развитии эстетического мышления студентов.....	50
<b>Глава 2 Практика развития эстетического мышления студентов в изобразительной деятельности.....</b>	<b>80</b>
§ 1 Восхождение (возведение) эстетического мышления в мировоззренческую доминанту.....	80
§ 2 Актуализация эмоционально-выразительной стороны содержания учебных предметов.....	109
§ 3 Подготовка преподавателей к организации учебного процесса.....	117
Заключение.....	133
Список использованных источников.....	134
Приложение А.....	153

## Предисловие

Роль и место образования в современном мире, его важнейшие личностно-созидательные функции поистине цивилизованного масштаба, философские основания и технологические возможности влияния образования на глубинные процессы формирования ценностей и приоритетов человека и общества все еще ждут своего обстоятельного междисциплинарного изучения. В современном обществе именно образованию предстоит выступить в качестве своеобразного мировоззренческого синтезатора единого материально - духовного пространства мира.

Предопределяя личностные качества человеческого индивида, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, образование работает на будущее, в том числе решая задачу развития нового, интегративного мышления человека XXI века, где эстетическая составляющая играет основополагающую и решающую роль.

Современное общество нуждается в эстетически развитой личности, понимающей высшие цели человеческого существования, стремящейся к утверждению гармонии во всех сферах жизни, способной отражать и творить изменяющийся мир выразительных форм по законам красоты и добра. Это обуславливает необходимость организации педагогически управляемого процесса становления индивидуальной способности переживаемо осознавать и осознанно творить ценностную предметность эстетической составляющей человеческой культуры, что наиболее значимо в аспекте личностного самовозвышения.

В этих процессах эстетическое мышление выступает важнейшим системообразующим и смыслонаполняющим фактором, определяющим гуманистические основы мироотношения и мировосприятия личности.

Качество профессиональной подготовки будущих специалистов в значительной степени зависит от того, насколько эффективно развиваются мыслительные способности каждого студента в период обучения в вузе.

В дизайн - образовании общепризнанной является мысль о значении художественно-эстетического обучения для развития целого комплекса способностей личности, в том числе и тех, которые непосредственно связаны с проектной деятельностью. В педагогической науке активно утверждается мысль, что художественное обучение имеет рациональный смысл лишь в системе эстетического воспитания, как одна из его существенных частей.

Этим определением утверждается наличие особой творческой деятельности, отличающейся от традиционных и более или менее изученных: искусства, инженерии, науки, которую осуществляет дизайнер или художник-конструктор. Любопытно, что это определение принято не просто дизайнерами-практиками, а методистами, педагогами, которые должны знать о дизайне больше других, но сопоставить это определение с действительной практикой дизайна не так-то просто.

Одним из важнейших направлений современного дизайн-образования должен стать поиск возможностей стимулирования таких условий и методов, с помощью которых осуществляется процесс порождения смысла, смыслотворчества. Этот процесс сугубо творческий и требует определенной духовной направленности субъекта: чтобы творить, нужно быть свободным.

В обучении все должно быть пронизано стремлением к красоте: преподаватель подвигает студентов чувствовать, понимать, ценить, и что самое главное: творить прекрасное. Отраженная в искусстве красота природы подводит молодых людей к переживаемому пониманию высших ступеней красоты: красоты человека, его труда, его поступков и жизни.

Необходимо подарить каждому студенту ключ к пониманию прекрасного, ключ к воспитанию в себе богатого мира человеческих чувств, суметь наполнить душу каждого, кто соприкоснулся с искусством, любовью. Красота не только хранит мир, но и каждодневно творит его созидательным совершенством эстетической мысли.

*Каргапольцев С.М., д.п.н. профессор*

## Глава 1 Теоретические аспекты развития эстетического мышления как педагогическая проблема

Мир человека включает красоту, интуитивно это ясно каждому. Всякий человек способен на любовь, а любят по большей степени красивое, прекрасное (очень красивое), возвышенное (самое красивое). Соответственно мало кто приветствует некрасивое, низменное (самое некрасивое). Однако наивно – интуитивного понимания мира красоты недостаточно, чтобы уверенно ориентироваться в нем, необходимо особое внимание уделять специальному формированию мышления как личностного качества, целенаправленному развитию интеллектуальных умений, иначе говоря, обучению мыслительным умениям, методам познавательного поиска и творческого созидания.

Наука, которая изучает закономерности пробуждения и развития в человеке способности мыслить, поступать и чувствовать в соответствии с нормами красоты и возвышенного, выявляет основы существования выразительных форм - называется *эстетикой*. Эстетика как наука зародилась в глубокой древности, около 2,5 тысяч лет назад в Египте, Вавилоне, Индии, Китае. Особенно высокого развития она достигла в Древней Греции. В переводе с греческого слово «эстетикос» означает «относящийся к чувству». Но чувство считали всего лишь моментом познавательной или же практической деятельности. Но мир чувственно – эмоционального имеет не только подчиненное, но и самостоятельное значение (В.А.Канке), наступило время эстетики, в рамках которой обрели осмысление такие ценности, как красота.

Основу эстетического составляет *выразительность* предметов и явлений окружающего нас мира, т. е. все то, что имеет определенную форму и представляется объектом нашего бескорыстного созерцания. Любой предмет и явление, равно как и любой человек, воспринимаются и оцениваются эстетически тогда, когда их внешний (выразительный) облик несет в себе жизненно важный смысл, представляет для нас определенную ценность.

Так, одни предметы и явления вызывают у нас восторг, изумление, восхищение, другие - равнодушие, третьи - неприязнь и отвращение, над одни-

ми фактами и событиями мы смеемся, над другими - грустим и плачем. При этом наше определенное эмоционально-эстетическое отношение соединяется со смысловой, идейной оценкой, в том числе с позиции соответствия нравственному идеалу.

## **§ 1 Развитие эстетического мышления как педагогическая проблема**

В эстетическом освоении мира большая роль принадлежит рациональному познанию, которое обуславливает необходимость в так называемой роли мыслительной деятельности.

Важнейшей формой эстетического мышления является - рациональность (определенный тип «вписывания в мир» с помощью понятий). Важное здесь значение имеет стиль мышления, ориентированный на оптимизацию деятельности, установка познавать и творить.

«Вписаться в мир»- означает найти способ, который помогает понять окружающую действительность и свое место в этом мире.

В свою очередь понятие – продукт эстетического мышления, мысль об общих и существенных свойствах и отношениях действительности; знание о сущности и происхождении предметов окружающей действительности. (203, с.594).

В научной рациональности существуют две установки:

- 1) если мышление будет руководствоваться принципом причинности, то оно может познать любые тайны бытия;
- 2) бытие может человека не устраивать, поэтому, познавая тайны бытия, возникает необходимость улучшить внешний мир в соответствии с миром внутренним.

Рациональность подчеркивала неповторимость, индивидуальность человеческой личности, которая рассматривается через понятия - добро, красота, истина.

Рациональность работает более эффективно только в сочетании с другими формами освоения действительности. Одной из таких форм познания и освоения мира является эстетическое мышление. Возникает необходимость рассмотреть более подробно такие понятия как «эстетическое» и «мышление». В контексте нашей работы мышление трактуется как сложный, непрерывный, многоуровневый процесс, высшим проявлением которого оказываются творческие механизмы решения познавательных задач и проблемных ситуаций. В целях развития эстетического мышления студентов в изобразительной деятельности преподавателю необходимо искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки осуществления учебного процесса - инициировать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия окружающего мира.

Все богатство эстетических ценностей, которые человек находит в окружающем его мире, которые он создает в своей практической деятельности и которые запечатлеваются в отражающем мир искусстве, наука об эстетическом освоении человеком действительности – эстетика поможет ответить на ряд интересующих нас вопросов. (98.).

Уже в древности философы обратили внимание на то, что в процессе чувственного восприятия многих явлений действительности у людей возникает непосредственно-эмоциональное отношение к ним. Оно выражается в определенных переживаниях (восхищении, отвращении, сочувствии, сострадании, гневе, юморе и т.д.) и существенно отличается от научного познания, предполагающего теоретическое осмысление действительности. В истории эстетической мысли предлагались разные объяснения происхождения способности человека воспринимать красоту окружающего мира, переживать его изменения и оценивать себя, как частицу всего мироздания. Как говорил Ч.Дарвин: «чувство красоты», унаследовано человеком от животных. В своем сочинении «происхождение человека и половой подбор» ученый заключил, что это чувство вообще нет оснований считать исключительной особенностью человека, поскольку одни и те же цвета и звуки нравятся нам и низшим животным», более того, у ди-



карей эстетические понятия развиты менее, чем у иных животных; например у птиц. (98, с.111). В чувственно-эмоциональном опыте человека различают два типа реакций: одни действительно крайне близки к реакции животного другие весьма далеки от последних: поэтому не всякое восприятие цветовых и звуковых сигналов можно считать эстетическим восприятием, рождающим эстетическое мышление. Эстетическое восприятие есть один из самых сложных типов чувственно-духовного удовлетворения.

Еще в древности мыслители задумались над особенностями эстетического отношения человека к действительности; попытались их классифицировать. Появились такие понятия, как прекрасное (и соответственно безобразное, трагическое комическое, несколько позже возвышенное низменное).

Среди разнообразных вопросов, которые древний человек ставил перед собой и на которые пытался ответить в единственно доступной ему форме – форме мифа, можно с полным правом назвать эстетическими. (98, с.20).

Миф об Аполлоне Мусагате свидетельствует о том, что в эту древнейшую пору, не знавшую философского умозрения, ни научного познания, человеческое сознание уже начало выделять красоту как особое свойство мироздания, что было зафиксировано в образе Аполлона. (98, с.20).

Когда же на смену мифологии пришло философское рассуждение о законах природы и человеческой жизни, эстетические проблемы сразу нашли свое место в кругу тех, которые рассматривались философской мыслью. Не случайно древнегреческая философия, начиная с учения пифагорейцев, органически включала размышления о сущности красоты и искусства.

Сущность красоты и искусства, по мнению ученых, была первым способом познания эстетических закономерностей, причем уже Платон сумел теоретически доказать его необходимость. Он исходил из того, что прекрасное — это свойство многих и очень разнообразных объектов. Прекрасное обнаруживается повсеместно — в предметах природы, живой и мертвой; в человеке и человеческих действиях; в разнообразнейших вещах, создаваемых людьми; в произведениях искусства. Вполне очевидно, однако, что красота минерала — это не-

что иное, чем красота животного, красота лица человека — совсем не то, что красота его поступка, и красота машины — это нечто отличное от красоты симфонии. Исследовать те особенности, которые свойственны красоте в каждом предмете или хотя бы в каждом роде предметов невозможно, ибо формы красоты бесконечно многообразны. Поэтому эстетика может стремиться только к тому, чтобы постигнуть общие законы красоты, те законы, которые определяют ее сущность, природу, происхождение и значение. Вопросы, не потерявшие актуальности, и по сей день: «Что есть истина?» и «Что есть добро?» и «Что есть красота?» взаимосвязаны. Истина тесно связана, как утверждает Столович Л.Н., с добром, а красота - с добром и истиной, хотя связи между ними необычайно многообразны. Ведь добро - это нравственная ценность, красота - эстетическая, истина - ценность познавательная. (207, с.6).

Уже в древнейших философских воззрениях употребляются понятия мысли об общих и существенных свойствах и отношениях действительности, которые впоследствии были отнесены к различным проявлениям ценности и оценки природных и общественных явлений, человеческих деяний и поступков: красота, прекрасное, благо, добро и т. п. (207, с.12).

Так, библейский Бог свои творения называл словом *tob*, подразумевавшим одновременно и прекрасное, и хорошее. Употребляемый в Библии термин *tif " ereth* значит и великолепие, и красу, и блеск, и венец славы. А в древнеиндийских Упанишадах «светом символизируются истина, благо и высшая красота (они и реально переживаются как свет), что получило впоследствии столь широкое распространение в культуре» . (89, с. 108, 111.).

Ценностный по существу подход к миру позволил древним мыслителям осознать единство этического и эстетического - «Хорошо сказанное слово человека, следующего ему, плодоносно, как прекрасный цветок с приятной окраской и благоухающий», «Приятно смотреть на благородных; быть в их обществе — благо. Да будет всегда счастлив тот, кто не видал глупцов»; «Не видеть приятное и видеть неприятное - зло»; «Завистливый, жадный, изворотливый человек не становится привлекательным только из-за красноречия или красиво-

го лица» , а с другой стороны, «благие сияют издалека, как Гималайские горы». В великом древнеиндийском эпосе «Махабхарата» утверждается не только духовность красоты («Исчезла душа — красота отлетела, Уродливым стало бездушное тело»), но и единство ее с добром:

Но знаешь ли ты, в чем добро вековое?  
Должны мы любить всех живых, все живое,  
Ни в мыслях, ни в действиях зла не питаю,—  
Вот истина вечная, правда святая.  
Все люди ко многим занятиям способны,  
Но те лишь прекрасны, что сердцем беззлобны.

В древней «Шу цзин» («Книга истории», или «Книга документов»), по преданию, составленной и обработанной Конфуцием (Кун-цзы— 551— 479 гг. до н.э.), отмечаются пять способностей человека: внешний облик, речь, зрение, слух, мышление. Свойство «внешнего облика — это достоинство», которое «создает строгость [поведения]»; свойство речи — «следование [истине]», создающее аккуратность; свойство зрения — «острота», создающая «прозорливость»; свойство слуха — «тонкость», создающая «осмотрительность»; свойство мышления — «проницательность», порождающая «мудрость». (207, с.15).

Для эстетики античности (Сократа, Платона, Аристотеля) характерен подчеркнутый космизм. Воплощение красоты – космос, все остальное красиво настолько, насколько оно приближается к гармонии космоса. Сократ, характеризуя прекрасное, показывает его связь с полезным, правда, понимая последнее не утилитаристики, а как разумную целесообразность. Платон, впервые в философии поставивший проблему сущности красоты в отличие от ее проявлений (различение вопросов: «Что такое прекрасное?» и «Что прекрасно?») не отделяя прекрасное от доброго, благого, истинного. Аристотель (384-322 до н.э.) следует этой традиции, хотя в большей мере исследует их специфические особенности. Характер античного мироощущения и миропонимания проявился в такой категории, которая органично соединяла прекрасное и доброе,- *калокага-*

тия (Аристотель, Цицерон) (от «калос»- прекрасный и «агатос»- хороший, добрый, благой). Аристотель связывал эстетическое наслаждение, получаемое людьми от произведения искусства, прежде всего с радостью «узнавания». «Поэзия даже более правдива, чем история, ибо история описывает отдельные человеческие характеры, а поэзия в своих вымышленных образах их обогащает»- писал Аристотель. (137, с. 166 - 175). Красота, по мнению Цицерона – это, прежде всего то, что поражает и удивляет человека своим возвышенным и всегда благонамеренным характером.

Для эстетики средневековья характерен принцип абсолютной духовной личности. Теперь все земное, красивое есть символ, отблеск духовной красоты Бога. Именно в это время преобладает символическое сознание. Символизм был связан с ценностным отношением (ценностным мироотношением и миропониманием). В указанный период происходит зарождение семиотики – учении о знаках и символах. Учение о символе, понимаемом и как знак, и как образ, и как прекрасное имело место в воззрениях Псевдо – Дионисия Ареопагита. (207), оказавшего большое воздействие на средневековую философию и эстетику.

Для гуманистов эпохи Возрождения, человек – «великое чудо» и по своей красоте, и по способности постижения истины, и по своим нравственным потенциям. Мыслители эпохи Возрождения утверждали единство Истины, Добра и Красоты. По мнению Столовича Л.Н. проблема истины, добра и красоты была со всей прямоотой и остротой поставлена в данную эпоху и это ознаменовало новый этап в разработке понятия блага и ценности, которое объединяет все три выше перечисленных. (207, С.43). Позднее, вследствие развития чувственного и рационального познания эстетическое в эпоху Возрождения, сводится либо к чувствам, либо к рассудку. (В.А.Канке, С.143).

Феномен «эстетическое» немецкие философы второй половины XVIII – первой половины XIX в., Эммануил Кант, Г.В.Ф. Гегель понимали как действительность («вещи в себе»), по Канту, непознаваемы, человеческие же знания («мир явлений») образуются прирожденными (априорными, т.е. доопыт-

ными, независимыми от опыта) человеку формами чувственности и категориями (общими понятиями) рассудка. Выходит, что своими знаниями человек обязан только самому себе. Определяющим началом нравственности, лежащим в основе поведения людей, является вера в бога «ибо только бог есть чистая форма». (58, С.16). Рассматривая вопрос, Гегель исходил из того положения философии, согласно которому мир (природа и общество) представляет собой воплощение (отчуждение, инобытие) духовного, в сущности божественного, начала, названного им мировым разумом абсолютной идеи. После того, как абсолютная идея прошла все этапы своего отчуждения, она, воплотившись в человеческий разум, приступает к познанию самой себя как мирового разума. Первым шагом по пути этого самопознания выступает искусство. В искусстве идея стремится выразить свою сущность в конкретно – чувственной форме, предстает, как прекрасное, прекрасное принадлежит только настоящей идее». (58, С.18).

В процессе диссертационного исследования мы опирались на труды Г.Г Шпета. (1879-1937), М.М Бахтина (1895-1975), А.Ф. Лосева (1893-1988). Семиотический подход по отношению к явлениям культуры, в том числе явлениям искусства для Шпета — образец «значащего знака», отличающегося от «естественной вещи». И «значение-смысл» слова для него — ключ к пониманию красоты и искусства, так как слово «есть прообраз всякого искусства», а «красота — от потребности выразить смысл». А поскольку искусство «представляет красоту», а для художника «является красота действительности», то красота, запечатленная в художественном произведении, — «красота — дважды рожденная, дважды явленная. Оттого она — и смысл и значение. Оттого она не только эстетична, но и философична». (233, с.397-380).

Для А.Ф. Лосева основной аксиологической проблемой выступает осознание смысла, занимаясь проблемами мифа и мифологии ученый отмечал, «живая мифология» цвета и света не более субъективна, чем физическая природа свето - цветовых ощущений. «Каждый цвет, каждый звук, каждое вкусовое качество уже, несомненно, обладает мифическим свойством. Так, краски

кажутся холодными, теплыми, жесткими, мягкими, звуки — острыми, тяжелыми, легкими, задушевыми, строгими и т.д.), — читаем мы в «Диалектике мифа». И далее: «Живая вещь, вот эта бумага, эти карандаши и перья, эта комната — всегда воспринимаются как вещи, наделенные тем или другим личным, социальным или иным глубинно выразительным содержанием, и все в той или другой мере причастны бытию мифическому». (133, с.456). Показательно, что, говоря «о мифологии природных светов и цветов и вообще тех или иных картин природы Лосев обращается к искусству, в частности к поэзии, где эта «мифология» и есть ценностный смысл светов, цветов, картин природы, где «качество мифической отрешенности» выступает как эстетическая «остраненность».

Важным источником ценности мифа является его сопряженность с личностью, так как «слой личностного бытия лежит решительно на каждой вещи, ибо каждая вещь есть не что иное, как вывороченная наизнанку личность». Ведь и в искусстве художественная форма — «личность как символ, или символ как личность». (133, с.479).

В ходе развития эстетической мысли сложились и ее тесные связи с психологической наукой. Это объясняется тем что, что красота и все другие явления обнаруживаются нами только в процессе чувственного восприятия реального мира и вызывают у нас определенную эмоциональную реакцию на предмет, в котором были открыты данные эстетические свойства. По словам М.С. Кагана, нельзя понять сущности прекрасного, не раскрывая психологической природы чувства красоты. Вот почему Баумгартен мог назвать учение о прекрасном «теорией чувственного восприятия». (98,с.28).

В 19 начале 20 века эстетика соприкасается с такими науками как социология, поскольку эстетическое освоение человеком мира и его художественно-эстетическая деятельность порождены обществом и имеют социальную природу и с кибернетикой и семиотикой. Бесспорной представляется закономерность этих научных контактов, ибо эстетическая и художественная сферы входят в круг явлений, исследуемых кибернетикой, а искусство принадлежит к

числу многообразных знаковых систем, теоретический анализ которых осуществляется семиотикой (наукой о знаках и знаковых системах).

Педагогика и эстетика сохраняют свойственный каждой из них специфический подход к данной проблеме: педагогика исследует разнообразные конкретные формы и способы эстетического воспитания, эстетика же разрабатывает общие его принципы, оказываясь философией эстетического воспитания. Ценность любой науки определяется ее значением для практической деятельности людей.

Первый ответ на вопросы был найден уже в древности Платоном и Аристотелем. При всем различии их эстетических воззрений оба они видели главную цель размышлений о природе красоты и сущности искусства в том, чтобы использовать эти знания для наиболее эффективной организации той специфической деятельности, которую впоследствии стали называть *эстетическим воспитанием* человека.

Основываясь на учениях Кагана М.С., можно утверждать, что способность человека к эстетическому восприятию не дана ему ни богом, ни природой, а формируется в процессе его воспитания. Нам необходимо узнать какие факторы играют решающую роль? В какой мере воспитание этой способности зависит от социальных условий, от уровня культуры, от опыта, обретаемого личностью в ее практической жизни, от ее образования и художественно-эстетической подготовки? Возможен ли высокий уровень развития эстетического мышления массы людей, или же такой уровень доступен лишь немногим, духовной элите. А если эстетическое воспитание способно охватить массу людей, все общество, то при каких условиях эта высокая цель реализуется, какими путями и способами она может быть достигнута? Как связано, наконец, эстетическое воспитание человека с другими формами воздействия на него социальной среды - с воспитанием нравственным, религиозным или атеистическим.

По мнению многих философов - исследователей красоты и прекрасного, совершенства и гармонии, меры и безмерности, пропорции и симметрии, трудно однозначно утверждать – чем древнейший человек занялся раньше: по-

иском средств выражения своих чувственно-эмоциональных состояний, вызванных в нем окружающим миром, или передачей этих состояний, запечатленных в его чувственной памяти, и начинающем формироваться специфическом знании причин, вызывающих благоприятные и приносящие чувство удовлетворения состояния. Последние он тоже стремился как-то зафиксировать (в линии ли, обработанном камне, вылепленной из глины фигурке, примитивном огораживании места, принесшего особую удачу в добывании пищи, или в движении собственного тела, спонтанно и неосознанно вызванного этим состоянием, в звуке ли изумления, исторгнутом в момент наивысшего удовольствия и т.п.). Стремление к красоте в древнейшем человеке, по мнению Киященко, пробудилось в процессе воспитания и наставления, может быть, даже в процессе осуществления сначала врожденного инстинкта продолжения рода, а потому и возникновения чувства влечения и почитания женщины как продолжательницы рода, подрастающих поколений, к самосовершенствованию с целью улучшения своего положения в природном мире и в Космосе. (106). По предположениям ученых, древнейший человек пытался создать для ребенка такие условия, погрузить его в такую среду, в которой он, возможно, максимально развил те свои качества, которые были бы продолжением лучших качеств старших. Слияние с природой, и выделение из нее требовали от человека запечатления в восприятии, в чувствах, в переживаниях и даже в ощущениях, через которые лежит путь к восприятию и переживанию, прежде всего положительного и удовлетворяющего человека опыта. Как известно осознание опыта происходит только в результате многократного повторения разнообразных обстоятельств и ситуаций. Вот почему в самых ранних попытках уже философского осмысления процесса взаимодействий человека с миром, прежде всего, появляется понятие «опыт», из которого в дальнейшем, по мере осознания человеком различных сторон и сфер своей жизни, выделяется собственно познавательный, хозяйственный, экономический, этический, эстетический, художественный, религиозный и т.п. опыт. Именно эстетический опыт Платон рассматривал как базу для воспитания эстетически развитой, а значит, и эстетически действующей, то есть



эстетически осуществляющей жизнестроительство личности. «Кто в этой области воспитан, как должно, – писал философ, – тот очень остро воспримет разные упущения, неотделанность или природные недостатки. Его удовольствие или раздражение будет верно: он хвалил бы то, что хорошо, и, приняв его в свою душу, питался бы им и сам стал бы безукоризненным.

Гадкое он правильно осудит и возненавидит с юных лет, еще даже не отдавая себе отчета, а когда придет ему пора мыслить, он полюбит это дело, сознавая, что оно ему свойственно, раз он так воспитан».

«Несомненно, что хотя наилучшее качество дерева – вовремя принести зрелые плоды, – наставляет молодежь Василий Кесарийский, – однако некоторым украшением служит ему и скрывающая ветви листва; так и для души самый важный плод – истина, но, конечно, приятно также облечься и внешней мудростью, как бы листвой, которая защищает плод и придает не лишенную приятности внешность».

Вот эта-то «не лишенная приятности внешность» и проникает сама в человека в виде постоянно накапливающегося в нем опыта чувственного столкновения с миром, созерцания его или простого ощущения, так или иначе оказывающего воздействие на чувства, обогащающие сферу эмоционального взаимодействия индивида с миром, которое становится либо более тонким, облагораживающим, либо более грубым и жестким. (117, с.255.)

В каждом человеке природой заложено чувство красоты, утверждал Фридрих Шиллер, точнее, стремление к красоте и не вина отдельного конкретного индивида в том, что в нем это стремление не проявляется, то есть «не работает». В «Письмах об эстетическом воспитании» Ф.Шиллер писал: «Природа поступает с человеком не лучше, чем с остальными своими созданиями; она действует за него в тех случаях, когда он еще не в состоянии действовать как свободный интеллект». (232). Ф.Шиллер предпринимает серьезные усилия для раскрытия огромной роли развитой эстетической чувственности как в сохранении целостности личности, так и в восстановлении ее, если она утрачена, поскольку способность чувствовать «служит средством к внедрению лучшего по-

нимания жизни», подготавливает «удобренную» почву для рационального познания и мышления». ( 232, с. 270). Самая великая тайна, по словам Киященко Н.И., состоит в усовершенствовании человеческой природы, заключающейся не только в гармонизации чувственных и умственных, физических и духовных способностей человека, но и доведения их до высшего уровня развития: выявить и развить природные задатки до таланта. Талант и есть внутреннее совершенство человека. В дальнейшем талант дополняется, усиливается знаниями, умением и навыками, но главной детерминантой оказывается именно он, а он наделен и великой эмоциональной силой, подвигающей его к творческим дерзаниям. «Эмоция, – писал Выготский, – обладает, как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту». Эту «работу» в нас и помимо нашего сознания эмоции выполняют на том уровне, до которого они сами развиты. Усиление их действенности осуществляется за счет объединения «усилий» разных впечатлений и образов, вызывающих чувственные переживания; «несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует налицо». (53, С. 13).

Пути развития науки о формировании личности были определены еще Я.А.Коменским, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербартом, А.Дистервергом, К.Д. Ушинским, П.Ф.Каптеревым, А.С.Макаренко, Д.Дьюи, В.А. Сухомлинским, и многими другими педагогами.

Обратимся к ряду источников для определения содержания понятия «воспитание», которое связано и в то же время отличается от понятий «становление», «формирование», «социализация».

*Социализация* — процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, вводит избирательно в свою систему поведения такие нормы и правила поведения, которые приняты в данном обществе или социальной группе. (37)

«*Становление*» — термин, отражающий достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обще-

стве, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор. Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс. Вся динамика жизни и ход событий будет влиять на человека до самой смерти. И это значит, существует потребность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности человека под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «формирование». Формирование личности — процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности. (37. с. 33).

Воспитание — целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом. Воспитание как педагогическое понятие включает три существенных признака:

- целенаправленность, наличие какого-то образца, социально-культурного ориентира, идеала;
- соответствие хода процесса воспитания социально- культурным ценностям, как достижениям исторического развития человечества;
- наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию (И.Г.Песталоцци) — когда ребенок освобождается от зависимости от воспитывающих его взрослых и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельного продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития. Развивать можно, и следует, обучая. (196) Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания. (Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Педагогика. 100 экзаменационных ответов. с.194).

По мнению Ушинского К.Д. - воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека. Эта практико - преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитываемого. (37, с. 33). Воспитание является многофакторным процессом. В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определения его специфики.

Цель воспитания - это ожидаемые изменения в человеке, осуществленные под воздействием специально подготовленных воспитательных акций и действий. (37, с. 34). Герbart И.Ф. первым указал на то, что нет самостоятельных процессов обучения и воспитания, есть сложный единый процесс воспитывающего обучения, в котором самое главное – пробудить и развить у ученика интерес к образованию. (196, с.9). Каптерев П.Ф. (1849-1922) обосновал цель обучения как обеспечение саморазвития личности. Макаренко А.С. (1888-1939) разработал теорию воспитания в коллективе, которую успешно применил на практике.

В последние десятилетия значительный вклад в развитие педагогики внесли ученые Л.В. Занков (теория активизации учащихся в обучении и использование средств наглядности), В.П.Коротков, И.С. Марьенко (теория и методика нравственного воспитания в коллективе), М.И. Махмутов (использование проблемного обучения), Л.И.Новикова (развитие теории воспитания в коллективе), М.Н.Скаткин (содержание общего образования), В.А.Сластенин (личность учителя и подготовка учителя к работе в школе), И.Ф.Харламов, Т.И.Шамова (пути активизации учащихся, использование методов проблемного обучения в учебном процессе) и др.

Что касается эстетического воспитания, определенный вклад в разработку теории сущности, формы и методов внесли: В.А.Разумный, Е.А.Флерина, В.Н. Шацкая, Г.П.Бурса, Г.И.Щукина, В.Н.Шестаков, Н.А.Дмитриева, М.Н.Пархоменко, Ю.В.Изюмский, Е.Савченко, Ю.Рубина, О.А.Шаров, Н.Н.Ростовцев, А.А.Барлян, В.С.Кузин, Т.С.Комарова,

Е.В.Шорохов, Г.Я.Шпикалова, А.С.Хворостов, Б.М. Неменский и многие другие.

В современной педагогике общепризнанной является мысль о значении художественно-эстетического обучения для развития целого комплекса способностей личности, в том числе и тех, которые непосредственно не связаны с данным специфическим типом указанной деятельности. Вместе с тем следует предостеречь от ограничения задач эстетического воспитания только в таком плане. Ведь не надо убеждать современного человека в том, что музицировать может и мерзавец, рисовать — и убийца. Поэтому все больше и больше в педагогике утверждается мысль, что художественное обучение (скажем, уроки рисования и пения в школе и т. п.) имеет рациональный смысл лишь в общей системе эстетического воспитания, как одна из его существенных частей. (182, с.30).

Во многих книгах и пособиях эстетическое воспитание истолковывается только как система мер для выработки у человека хороших художественных вкусов, способности правильно и по достоинству судить о прекрасном в искусстве.

Так, в книге «Вопросы эстетического воспитания в школе» Г. П. Бурсы говорится: «Эстетическое воспитание в школе — это привитие учащимся хороших вкусов, правильных понятий, взглядов и суждений в области музыки, живописи, литературы и т. д.».(44,с. 30.). Подобная же точка зрения выражена и в книге Г. Щукиной «Эстетическое воспитание в советской школе». (229,с. 30). Эстетическое осмысление мира дает возможность многосторонне относиться к природе, человеку, окружающим людям, предметному миру. Даже один предмет имеет неисчерпаемое количество разнообразных отношений к человеку в зависимости от условий и обстоятельств.

Познать предмет во всех прямых и косвенных отношениях к человеку - значит познать его в совершенстве. В такие отношения непрерывно вступает личность студента. Духовные отношения личности складываются только в социальной среде, образ человека становится для нее мерилom всех процессов, явле-

ний, взаимоотношений. Эстетическими по содержанию отношения становятся при условиях: искренности, внутренней и внешней согласованности мыслей, чувств, поступков; при наличии глубинной эмпатии, меры, гармонии во взаимоотношениях, в процессе переключения с негативных состояний на позитивные; при проявлении вдохновения во взаимоотношениях (от напряжения к катарсису). Эстетическое мышление как процесс познания мира, представляет собой развитие эмоционального напряжения по сценарию: возникновение проблемы - нарастание, изменение (усиление) эмоций - поиск оптимальных путей выхода из ситуации - кульминация (яркое переживание) - разрядка - *катарсис*. Активность в отношениях является стимулом катализатором действий, его «перпетуум мобиле». Побуждать личность к действию, активизировать его, то есть вдохновлять - вот главная функция педагога. Любые негативные воздействия взрослых носят неэстетический (антиэстетический и ложноэстетический характер), препятствуя развитию личности в целом.

В определении доминирующего элемента структуры эстетического мышления ученые подходят с различных позиций. В психологии (Б.М. Теплов, П.М. Якобсон) и эстетике (А.М. Буров) за основу эстетического мышления принимается эстетическое восприятие (Л.И. Новикова, Л.С. Сысоева, Л.Г. Юлдашев) определяют эстетическое мышление, как потенциальную способность к эстетической деятельности.

В эстетико–педагогическом плане эстетическое мышление рассматривают как развитое эстетическое отношение к действительности, как основание интеграции личности, как внешний иерархический мотив (Е.В. Шевцов), как духовную потребность (Г. З. Апресян и др.) М. А. Верб. Л.Я. Рубина выделяют в качестве главного структурного элемента эстетического мышления – эстетический интерес.

Проявлению эстетического на разных уровнях соответствуют различные доминанты. На соматическом уровне активизируется сенсорная, моторная доминанта, которая проявляется в виде ритма, динамики, темпа. На психологическом уровне доминанта выступает как эмоционально окрашенный интеграль-

ный образ, гармонирующий личность с окружающей средой. На ментальном уровне эстетическая доминанта проявляется в виде ясной, эмоциональной, действенной логики мыслительных процессов. Внешнее проявление доминанты характеризуется выразительностью и эмоциональностью, гармоничностью и естественностью проявления чувств.

Генезис эстетического мышления и процесс его возникновения у личности студента рассматривается нами с учетом стадий: любопытство, любознательность и собственно интереса. (229).

Одним из побудителей интереса, по мнению Г.И.Щукиной, является новизна содержания, облика предмета, что порождает у личности любопытство, а следовательно происходит активизация мыслительной деятельности.

Любознательность характеризуется попыткой человека ответить на вопросы «где, когда, сколько, какой». В вопросе «какой» (красивый) наблюдается направленность на эстетические стороны объекта. Однако эта направленность проявляется эпизодически или зависит от установки педагога. Эстетические качества могут быть не замечены в других условиях. Только на стадии интереса можно наблюдать самостоятельную эстетическую активность личности. Личность с развитым эстетическим мышлением, многократно испытывавшая стремление к эстетическим объектам, способна самостоятельно «перенести», направить свой интерес на другие эстетические объекты. Лишь в этом случае интерес будет носить эстетическую направленность, постепенно в процессе деятельности перерастая из интереса к эстетическим сторонам объектов в эстетическое мышление как личностное качество.

Эстетическое мышление, мы рассматриваем как активную, избирательную направленность личности, можно сделать вывод, что уровень эстетического развития будет зависеть от качества направленности личности в целом. Выделяют такие виды направленности, как личностная и общественная значимость, широта, интенсивность, устойчивость, действенность (К.К. Платонов, Д.К. Гилев, С.А. Козлова). При этом развитие у студентов эстетических чувств, эмоций зависит от интенсивности; действенность характеризуется наличием эстетических дейст-

вий (деятельности); широта определяется эстетическими представлениями о разновидностях трудовой деятельности (по классификации Е.А. Климова: «природа», «человек», «техника», «знаковая система», «художественный образ»; эстетические взгляды, идеалы соотносятся с устойчивостью; эстетические вкусы, оценки показывают степень значимости для личности эстетического объекта.

Остановимся на таком качестве, как выразительность, которая еще в древней философии рассматривалась в физиогномике и являлась одной из форм знания о человеке. Аристотель, Гален, Гиппократ, Пифагор искали связи между выразительностью и строением тела (форма головы, черты лица, строение ушей, глаз) и свойствами характера. Эмоциональная характеристика имела уже в те времена знаковое содержание и проявлялась в образных сравнениях: «орлиный взор», «лисье лицо», «тигриная хватка».

Идеи выразительности живой и неживой природы высказывали Леонардо да Винчи, И. Гердер, И.В. Гете, Ф. Шиллер, Ф. Шеллинг, А. Шлегель. Русские и зарубежные мыслители И.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, В.С. Соловьев, Д. Рескин, У. Эмерсон, Д. Дьюи отмечали объективный характер выразительности.

Проблема выразительности активно стала изучаться в XX веке в психологии Р. Арнхеймом, Т. Липсом, в эстетике - Б. Кроне, М.М. Бахтиным, А.Ф. Лосевым, позднее Л.П. Печко, в изобразительной деятельности М. Претте, А. Капальдо. Физиологические основы выразительности в природе были заложены Ч. Дарвином. Он рассматривал значение выражения чувств как физиологической активности и биологических механизмов трансляции внутренних состояний во внешние проявления.

В работах философов, эстетиков, педагогов выразительное рассматривается в структуре эстетического отношения (Г.А. Праздников, Л.П. Печко, В.А. Попков, Д.Н. Целищев). Значительную роль выразительности формы в процессе труда и в его результатах отводят В.А. Панпурин, Л.И. Новикова. Форма является объективным основанием его выразительности, которая раскрывается, выявляется или складывается в эстетической деятельности. Мы полагаем, что эстетически



выразительными становятся такие физические признаки объектов, как цвет, форма, структура, материал, звуки (благодаря симметрии, пропорции, соразмерности, динамике, темпу, ритму, которые раскрывают характер данного явления). Эстетическая выразительность - это динамическая организация обобщенных экспрессивных знаков действительности и человека.

С учетом высказанных идей можно выделить следующие проявления выразительности у личности. Соматическая выразительность личности зависит от пластичности, чуткой телесной активности, психическая (эмоциональная) - от экспрессии чувств, ментальная (вербальная) - от ясности мысли.

Помимо соматической, психической и ментальной выразительности можно выделить универсальную (духовную) выразительность. В.Д. Диденко, вслед за А. Франсом, выделяет эстетику невыразимого. В контексте данного педагогического исследования невыразимое представляет собой те универсальные законы, тот сверхсмысл явлений, который представляет духовную выразительность личности студента. Осваивая предметный (феноменальный) мир, личность всегда стремится к таинственному, непостижимому (ноуменальному) миру, то есть к невыразимому. Как только личностью познается невыразимое, оно для него становится выразительным. Духовная выразительность (невыразимое) познается личностью посредством сказок, мифов. (Любова).

Самопроизвольное выражение всегда связано с целостным восприятием бытия. В основе «само», по К. Юнгу, всегда лежит архетипическое, которое подчиняется общебиологическим законам. Для сохранения «самости» необходимо учитывать приток инстинктивных сил. При этом в основе естественного отбора и самосохранения человека лежит не эгоизм, а альтруизм (В.П. Эфроимсон), воплощающий генетическую потребность в эстетическом освоении мира. «Сам» - это направленность на самого себя, непроизвольное и произвольное проявление личности, которое происходит без внешнего толчка, совершение чего-либо без посторонней помощи, то есть *самопроизвольно*. «In se» (А. Менегетти), «es» (Г. Гроддек) - это сущее в себе и действие на пользу себя, это, собственно, автономность и независимость личности. Сущность (самость) человека является по за-

конам синергетики самодвижущей силой, источником и смыслом жизни. Это играет существенную и определяющую роль в становлении и самовыражении эстетически развивающейся личности.

Самовыражение не может существовать без любви как нравственно-эстетической (духовной) категории (Э. Фромм). В основу педагогического аспекта самовыражения положены идеи активизации «пик – опыта» (А. Маслоу), зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), в том числе и эстетического. Самовыражение возможно лишь при условии открытости личности будущему, которое рождает способность к самодетерминации (самопричинности), то есть выражение себя осуществляется самопроизвольно.

Самовыражение личности как самопроизвольный акт происходит лишь при условии свободного, естественного, гармоничного, то есть эстетического проявления человека. В педагогическом процессе это возможно при условии установки на эстетическое восприятие мира и самого себя. Самовыражение личности студента есть самодвижение от реального к потенциальному и наоборот. А значит, самовыражение является одним из фундаментальных понятий педагогики и основой эстетического образования и воспитания личности.

Учитывая идеи А.Н. Леонтьева, можно сделать вывод, что самовыражение, как и саморазвитие, происходит при следующих условиях: человек должен быть готов *изменять* то, что в состоянии; принять то, что не может изменить; научиться отличать одно от другого. Личность проходит три стадии самовыражения:

1) реальный и внутренний мир не расчленяется (способ самовыражения спонтанно-интуитивный - личность следует законам природы, но не знает социальных законов):

2) реальный мир богаче, чем внутренний (способ самовыражения доверительно - регламентированный – личность студента подчиняется социальным законам и старается следовать советам взрослых, которые управляют им;

3) внутренний мир богаче, чем реальный (способ самовыражения произвольно-творческий - личность самопроизвольно выражает разнообразный опыт, переживания в конкретных действиях. (129, с.304.).

Взаимодействие же личности с самой собой происходит на трех уровнях: обнаружения (эмоциональное переживание), фиксации (действие по сохранению), осмысления (вербализация, обсуждение происходящих процессов). В данном случае самовыражение личности может быть трех видов: действенное (соматическое), эмоциональное (чувственное) и интеллектуальное (когнитивное). При этом соматическая выразительность личности зависит от натренированности, чуткой активности тела, психическая (эмоциональная) - от экспрессии чувств, ментальная (вербальная) - от динамической организации выразительных знаков, характеризующих все отношения, в которые вступает личность. (129)

В развитии у студентов эстетического мышления, играют важную роль объективный (эстетическая среда) и субъективный (эстетические чувства) факторы. Эстетическое содержание среды выявляется благодаря средствам эстетической выразительности (цвета, звуки, ритм, динамика, время, пространство), которые являются «авторегуляторами», обслуживающими взаимодействие различных систем мира. Критериями проявления эстетического содержания являются экспрессия, мера, гармония. Все средства выразительности имеют энергетическую природу, действуют на личность на всех уровнях (соматическом, психическом, ментальном) и оказывают влияние на другие процессы в организме. (104)

Средства эстетической выразительности, воздействуя на личность, вызывают эмоциональные реакции, а при систематическом воздействии - чувства (Е.А. Бодина, Б.И. Додонов, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, А.Н. Лук). Ученые характеризуют эстетические эмоции как высший этап развития человеческой чувствительности. Эстетический уровень сопереживания всегда связан с гармонизацией внутреннего состояния, внешних проявлений, с обостренным чувством меры, которое уравнивает психические процессы. По И. Канту, эстетическое чувство - это «эстетическое состояние» равновесия, гармонии, тяготеющее к дисгармонии и нарушению равновесия.

Эстетические чувства как качества личности генетически обусловлены, имеют глубинное содержание, иную природу, чем эстетические эмоции. Они более устойчивы, чем чувственные реакции и проявляются в действиях, поступках, мыслях. (54).

Включение человека, как утверждают многие психологи в деятельность - основной путь его развития, формирования в нем ценностных личностных качеств, в том числе эстетического мышления. Чтобы эффективно влиять на процессы эстетического развития, помимо возрастных и индивидуальных особенностей необходимо создать педагогические условия, способствующие формированию эстетического мышления.

Представляется важным рассмотреть в диссертационном исследовании дать определение «эстетическому мышлению». Определить его через такие центральные психолого-педагогические понятия; эстетическое, мышление, мировоззрение, сознание, деятельность, интеллект.

Наш подход к проблеме развития эстетического мышления осуществлен с позиций теории учебной деятельности, в которой разрабатываются принципы и формы развивающего обучения (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин).

Чтобы показать возможность применения основных принципов теории учебной деятельности к формированию эстетического мышления необходимо выявить генетически – исходное отношение экспериментальной программы учебной дисциплины, при этом важно учитывать образно- символическую природу эстетического освоения мира.

Выступая одной из форм освоения мира по законам истины, добра и красоты, эстетическое мышление воплощается в эстетической деятельности, универсальной формой которой является творчество, а ядро составляет искусство. Так как искусство есть художественная форма общественного сознания, художественно – эстетическое освоение мира происходит посредством эстетической деятельности, продуктом которой является произведение искусства.

По мнению Ф.Ш. Терегулова, оценка личности, качества ее деятельности, высвечивающая специфику ее отношений с природой, другими людьми в

процессе общественной деятельности мы называем культурой. Культура, представляя собой специфический и особый вид деятельности, выступает как предмет, средство и результат человеческой деятельности (. Терегулов Ф. Ш. Формирующая биосоциальная педагогика. — Уфа, 1999. — 386 с.). Положение о том, что человек складывается как личность, участвуя в различных видах деятельности, является краеугольным камнем современной педагогики и психологии (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, А.Н.Ксенофонтова).

Деятельность, по определению А. Н. Леонтьева, — специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. (129).

Деятельность (activity) — в любом виде практической или познавательной активности — целенаправленно преобразует действительность. Она включает цель, средства, результат и сам процесс. (Советский энциклопедический словарь. — 4-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 163 с).

Развитие эстетического мышления у студентов при обучении изобразительному искусству, осуществляется в процессе активизации эстетических чувств и на основе создания целостного образа мира. Изложим кратко педагогические аспекты данного процесса.

Развитие мышления, изменения структуры мыслительной деятельности в процессе обучения исследовались (С.Л.Выготским, В.В.Давыдовым, Рубинштейном, Д.Б.Элькониным).

Познание объективной действительности в жизни, в процессе обучения начинается с ощущений и восприятия и от них переходит к мышлению. (192, С.340). «Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его». (92,с.341).

Именно действие, как указывает Рубинштейн, это первичная форма существования мышления. Благодаря трудовой деятельности оно и зародилось, как практическая операция, как момент или компонент практической деятель-

ности. (192, с.341). По словам С.Л.Рубинштейна, мышление – это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Содержанием мышления является понятие. Понятие- это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений. Формой существования понятий является слово (192, с.341).

По утверждению психологов все мыслительные процессы протекают по законам ассоциативных представлений, объединенных посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы.

Иван Петрович Павлов (1849-1936), характеризуя мышление, писал, - «Мышление - орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом». С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. Для процесса мышления, прежде всего, имеют значение те сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. «Мышление... ничего другого не представляет, как ассоциации, сперва элементарные, стоящие в связи с внешними предметами, а потом цепи ассоциаций. Значит, каждая маленькая, первая ассоциация - это есть момент рождения мысли». Таким образом, эти закономерно вызываемые внешними раздражителями связи (ассоциации) и составляют физиологическую основу процесса мышления.

Таким образом, мышление есть не что иное, как - ассоциация. В дальнейшем эти ассоциации растут и увеличиваются, а мышление приобретает всё более глубокий характер. (192, с.343). Отсюда следует, что мышление – это ассоциативная совокупность признаков: суждение – как ассоциация представлений; умозаключение – как ассоциация двух суждений, служащих его посылками. (192, с.343).

В педагогике понятие мышление трактуется как, процесс познавательной деятельности человека, характеризуется обобщённым и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойст-

вах, связях и отношениях. Исходный уровень познания – непосредственное чувственное отражение в форме ощущения, восприятия, представления и т.д. Источник мышления – проблемная ситуация. (234).

Философия рассматривает мышление как – категорию, обозначающую процессуальность функционирования сознания (познавательную деятельность) – традиционный предмет философствования, присутствующий в его структуре с момента возникновения философии как таковой. Как активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п., связанный с решением тех или иных задач, высший продукт особым образом организованной материи — *мозга*.(222).

В психологии мышление это – процесс познания деятельности индивида, характеризующийся обобщённым отражением действительности.

Мышление является орудием в самосознании. Отправной точкой мыслительного процесса является личность. Ощущение собственного «Я» («Я мыслю», «Я существую»). Подобно уже указанным психическим процессам процесс мышления также можно ощущать, воспринимать, наблюдать его и произвольно управлять им. Целенаправленное наблюдение за своим мыслительным процессом может проходить по намеченному плану, например:

- оценивать его содержание;
- определить темп мышления (замедление и ускорение);
- определить направление и связанность;
- целенаправленно регулировать направление, содержание, темы мыслей; произвольно вызывать те или иные мысли или «устранять», отключаться от них.

«Мышление – это опосредованное уже достигнутыми знаниями отражение реальности». Как подчеркивает Кузин В.С. только с помощью мышления решается любая проблема. Там, где перед человеком возникает проблема, где он должен дать.

В понимании сущности процесса формирования мыслительных операций мы опираемся на деятельностный подход, предложенный А. Н. Леонтьевым

вым и С. Л. Рубинштейном и разрабатываемый в настоящее время А. М. Новиковым и И. А. Зимней.

В психолого-педагогической литературе и на практике используются понятия «мыслительная деятельность», «мыслительное действие», «мыслительные операции», «умственные действия», «умственное развитие», «мышление», «развивающее обучение», и др.

В. В. Давыдов сводит мышление к умению действовать без наглядной опоры, «в уме». Л. В. Занков — к развитию аналитического наблюдения и успехам в формировании понятий, Н. А. Менчинская — к изменению уровня анализа и синтеза при решении мыслительных задач. О. К. Тихомиров считает мышление, как и другие психические функции, результатом деятельности мозга. Физиологи. А. Н. Леонтьев определяет мышление как высшую степень познания, А. К. Маркова мышление определяла как познавательную деятельность человека по выявлению скрытых особенностей объекта. Все выше перечисленные ученые сходятся во мнении, что мышление — продукт исторического развития общественной практики, особая форма человеческой деятельности. Т.е. мышление есть процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях. Мышление представляет собой процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории.

Суть мышления - в выполнении некоторых когнитивных операций с образами во внутренней картине мира. Эти операции позволяют строить и достраивать меняющуюся модель мира. Специфичность мышления заключается в том, что:

- мышление дает возможность познать глубинную сущность объективного мира, законы его существования;
- лишь в мышлении возможно познание становящегося, изменяющегося, развивающегося мира;
- мышление позволяет предвидеть будущее, оперировать с потенциально возможным, планировать практическую деятельность.



В психологии и педагогике принята и распространена следующая несколько условная классификация видов мышления по таким различным основаниям как:

- 1) генезису развития;
- 2) характеру решаемых задач;
- 3) степени развернутости;
- 4) степени новизны и оригинальности;
- 5) средствам мышления;
- 6) функциям мышления и т.д.

1. По генезису развития различают мышление:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;
- словесно-логическое;
- абстрактно-логическое.

*Наглядно-действенное мышление* - один из видов мышления характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов. (203, С.460).

*Наглядно-образное мышление* - вид мышления, который осуществляется на основе преобразований образов восприятия в образы-представления, дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений, формирующих отражения реальности в образно-концептуальной форме.

*Словесно-логическое мышление* - один из видов мышления, протекающий на основе словесно выраженных понятий и логических конструкций. Особенностью этого вида мышления является то, что задача здесь решается в словесной (вербальной) форме. При словесно-логическом мышлении оперируя ло-

гическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. (203,С.463).

*Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление* - вид мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в филогенезе и в онтогенезе.

2 . По характеру различают мышление: теоретическое (выяснении сущности объекта как всеобщего закона его развития), практическое (познание законов и правил).

3. По степени развернутости различают мышление: дискурсивное (опосредованное логикой рассуждений); интуитивное (непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира) (203,с.459).

4. По степени новизны и оригинальности различают мышление: репродуктивное, продуктивное (творческое). (40)

5. По средствам мышления различают вербальное (оперирующее отвлеченными знаковыми структурами) и наглядное мышление (на основе образов и представлений предметов):

6. По функциям различают мышление: критическое и творческое.

В процессе грамотно организованного образования ведет формирование органа интеллекта со специфическими этапами и механизмами восприятия, анализа, обработки, кодирования и фиксации информации, а не развитие обособленных психических процессов, таких как наблюдение, мышление, память, практическое действие, другие новообразования в сознании человека.

В психологии Пospelов, Пospelова отмечается, что каждому возрастному периоду соответствует определенный вид мышления: практически-действенное (до 3 лет); наглядно-образное (от 4 до 7 лет); словесно-логическое (школьный возраст). «Возраст и возрастные особенности, как обусловленные созреванием этапы или ступени развития, выступают на этой основе как проявления, как момент различных фаз жизни человека. Разные дети развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития». (192,с.167).

Ф. Ш. Терегулов проводит разграничение между обучением ребенка в жизненных ситуациях и в процессе специально организованного учебного процесса в образовательном учреждении. В первом случае у ребенка будет развиваться эмпирическое мышление, а во втором — теоретическое мышление.

Однако в исследуемом нами возрасте могут присутствовать при преобладающем словесно-логическом и практически-действенное, наглядно-образное мышление, художественно - эстетическое мышление, креативное. В мышлении выделяются два аспекта: содержательный - что познается, деятельностный — как осуществляется познание. А. Н. Леонгьев и С. Л. Рубинштейн, рассматривая проблему деятельности личности, указывали, что она выступает, с одной стороны, как процесс, в котором порождается психическое отражение мира в голове человека, то есть происходит переход отражаемого в психическое отражение, а с другой стороны, как процесс, который в свою очередь сам управляется психическим отражением. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и отвечающие им действия, средства и способы их выполнения, и, наконец, те психофизические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки.

Эстетическое мышление представляет собой важнейший личностный компонент, определяющий особенности мировоззрения и позволяющий личности осуществлять самопознание и самореализацию.

Эстетическое мышление как система имеет сложную структуру, состоящую из ряда элементов: источника мыслительной деятельности, ее приемов и мотивов, мыслительных операций (методов, навыков), уровней мыслительной деятельности. Все элементы данной системы взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Эстетически мыслящий субъект усваивает уже известные знания, использует или открывает новые.

Важнейшим элементом эстетического мышления являются мыслительные операции. Понятия «мыслительные операции», «мыслительные действия» также были рассмотрены А. Н. Леонтьевым, определены им как способы выполнения действий. Действие всегда относительно целям, а операции — условиям. Одна и та же цель в разных условиях достигается разными мыслительными операциями (Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. — М., 1983.).

С. Л. Рубинштейн понятие «операция» трактует как акты или звенья, на которые распадается действие, и рассматривает их как формы проявления процессов мышления, т.е. способы осуществления процессов анализа, синтеза, обобщения (192, с. 67).

Свою классификацию операций как приемов мышления предложил Л. М. Фридман (Леонтьев А. Н.):

- сравнение — сопоставление объектов познания с целью нахождения сходства и различия между ними;
- анализ — мысленное расчленение предметов на части;
- единое целое.

В реальном мыслительном процессе анализ и синтез всегда выполняются совместно;

- абстракция — мысленное выделение каких-либо существенных свойств и признаков объекта при одновременном отвлечении от других их свойств и признаков. В результате абстракции выделенное свойство или признак сами становятся предметом мышления;

- обобщение — используется в двух разных формах: эмпирическое, т.е. мысленное выделение общих свойств у двух или нескольких объектов; научно-теоретическое — мысленное выделение в различных объектах их существенных свойств в виде общего понятия для целого класса объектов. Эмпирическому обобщению соответствует движение мысли от частного к общему (индукция), а научно-теоретическому обобщению — движение от общего к частному (дедукция);

- конкретизация, которая также может выступать как — мысленный переход от общего к частному.

В известной типологии приемов обучения, предложенной И. Я. Лернером, он выделил три типа приемов:

- во-первых, только обозначающие характер действия (выбрать формат, продумать композицию, определить колорит произведения, выбрать цветовую гамму);

- во-вторых, содержащие задания как результат выполненной учителем системы действий (изложение информации, построение исследовательской совокупности творческих задач и упражнений);

- в-третьих, содержащие действия учителя, не предусматривающие выполнения студентами каких-либо творческих заданий (поощрение), вызывающие лишь его ответную реакцию. (Лернер И. Я. с. 133).

Используя эти приемы можно проследить:

- как влияет на развитие эстетического мышления студентов личностная позиция;

- какие педагогические условия способствуют наиболее эффективному развитию эстетического мышления студентов в учебной деятельности;

- каким образом культура педагогической деятельности преподавателя отражается на развитии эстетического мышления студента;

- какие педагогические приемы вырабатывают у студентов умение в управлении собственной мыслительной деятельностью, способствуют включению их в активную эстетическую деятельность;

- как развивается эстетическое мышление студентов в процессе их обучения изобразительному искусству.

Активность мыслительной деятельности личности студента зависит от уровня организации эстетической деятельности, от владения им мыслительными навыками.

В научной литературе имеется такая точка зрения: среди мыслительных навыков первые три (знания, понимание, применение) — это навыки низшего порядка, а следующие три (анализ, синтез, сравнительная оценка) — навыки высшего порядка. Этот подход позволяет решить задачу многоуровневого планирования результатов в развитии эстетического мышления на языке деятельности (совокупности действий) обучаемых.

Мы полагаем, что процесс развития эстетического мышления личности должен быть направлен на:

1) овладение методами приобретения знаний;

2) навыками самостоятельного применения знаний, осознание способов их получения, но учитывать при этом, что усвоение мыслительных операций происходит постепенно. Усваивая мыслительные операции, личность студента проходит стихийную и сознательную стадии (Поспелов И. Н., Поспелов М. Н., с. 27.)

На стихийном уровне студенты осуществляют мыслительную операцию на практике, не осознавая, как происходит. На полустихийном уровне студенты осуществляют мыслительные операции на практике, осознают, как они это делают, но не понимают существа этой операции, считая, что ее применение происходит само собой, без каких-либо правил. На сознательной стадии студенты осознанно используют знания правил осуществления мыслительной операции и понимают, что эти правила специально сформулированы учеными (Поспелов И.Н., с. 42)

В целом с учетом уровней усвоения знаний (репродуктивного, поисково-исполнительского, самостоятельно-творческого) это может служить характеристикой уровней развития эстетического мышления студентов.

«Только в случае активного творческого усвоения и использования нового средства достигается продвижение ребенка на более высокий уровень психического развития, формальное же использование готовых средств такого развития не обеспечивает», — указывал Л. С. Выготский. (55)

Центральным, основным вопросом об отношении обучения и развития студентов, без которого трудно решать проблемы развития эстетического мышления, является вопрос о зонах актуального развития и ближайшего развития.

Понятия «развитие», «формирование» и «становление» являются ключевыми по отношению к термину «эстетическое мышление».

Понятие «формирование» многозначно. В педагогической науке данный феномен понимается как процесс и результат развития личности под влиянием среды, наследственности и воспитания возникновения в индивидуе структур определенных качеств личности (личностных новообразований). ; придание чему-то (кому-то) определенной формы, законченности, завершенности (Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. - Уфа, 1997. - 131 с.).

Развитие имеет двоякий смысл: во-первых, означает развитие личности, процесс и результат этого развития; во-вторых, целенаправленное воспитание (если можно так сказать, «формирование», «формировка», «проектирование», «лепка» и т. д.). ( Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с., с.45).

Развитие определяется как процесс становления человека (Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с., с. 9-10); внутреннее последовательное количественное и качественное изменение его физических и духовных сил, прогрессивное усложнение, углубление, расширение, переход от простого к сложному, от незнания к знанию, от низших форм жизни и деятельности к высшим (Бенин); изменение сущностных сил индивида, пре-

образование сложившихся установок, ориентаций, потребностей, интересов, мотивов и поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений, присваиваемых человеком. (Левитан К.М. Личность педагога. Становление и развитие. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 168 с.)

В связи с этим феномен развития, с одной стороны, трактуется как «образование крупных блоков, систем и структур, синтез которых в определенный момент выступает как наиболее общая структура личности», с другой стороны, развитие личности есть и «всевозрастающая дифференциация ее психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, формирующихся и проявляющихся во взаимоотношениях личности с окружающим миром – в изменяющихся формах деятельности и взаимоотношениях с людьми» (192).

В большинстве случаев исследователи отождествляют данное понятие с развитием, которые понимаются как рост целостности и интегративности психической организации личности. (19).

Аналогичной точки зрения придерживается К.А. Абульханова-Славская: «развитие есть становление личности субъектом своей жизнедеятельности, определяющим и удерживающим траекторию жизненного движения». (2. с. 19-44).

Выделив точки соприкосновения в представленных подходах, можно отметить и следующие различия рассматриваемых понятий.

Если развитие – процесс непрерывный, имеющий ступени, на которых происходят преобразования, а при переходе с низшей на высшую осуществляется качественный скачок в изменении личности, то, по мнению В. Рындак, формирование также может иметь место на этих ступенях.

Вышеизложенное определяет развитие как процесс непрерывно-поступательного, прогрессивного изменения человека и личностного образования, протекающий скачкообразно и постепенно, в рамках чего происходит качественный переход и содержательное обогащение от низших, простых форм к



высшим и более сложным. Развитие подразумевает наличие процессов формирования и становления.

По Л. С. Выготскому, циклы развития всегда предшествуют циклам обучения, развитие всегда идет впереди обучения, обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу. Но раз должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению ребенка определенным знаниям и навыкам (55).

Первая теория подчеркивала независимость детского развития от процессов обучения. Вторая теория, согласно утверждению Л. С. Выготского, определяет обучение как развитие, при этом развитие сводится к накоплению всевозможных привычек.. Развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, и в то же время обучение мыслится тождественным развитию. Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л. С. Выготский, «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают» (55, 376—382). Данная теория развела процессы обучения и развития и установила их взаимосвязь. Процессы обучения и развития не совпадают, обучение и развитие — разнокачественные, хотя и взаимосвязанные явления (55, с. 313).

Характеризуя обучение, Л. С. Выготский уточняет: «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития....обучение не есть развитие, но правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие» (55).

Из этого следует, что эстетическое мышления требует специальной организации образовательного процесса, пропитанного творчеством.

Ведь творческая деятельность - это высшая форма единого процесса саморазвития, самодвижения материи. Творчество устремлено в будущее, неизведанное, а значит новое. Оно связано с разрушением старого и созиданием нового. Когда творческая деятельность сливается с художественной и эстетической, рож-

дается тот оптимально допустимый вариант разрушения отжившего, сохранения лучшего и органичного включения нового. Лишь слияние этих двух начал в деятельности позволяет личности подняться на духовный уровень.

## **§ 2 Учет возрастных особенностей студентов при обучении изобразительному искусству**

Возраст личности является одной из существенных сторон, во многом определяющей особенности развития эстетического мышления при обучении изобразительному искусству. В нашем исследовании считаем необходимым остановиться на общей характеристике возрастных особенностей личности студента. Каждый возраст – это свое, особое влияние окружающего мира на человека. Возрастное развитие человека – по мнению педагогов, это непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, происходит в определенной социальной ситуации развития и характеризуется новым психическим новообразованием и изменением личности. (37, с.78.).

Понятие «возраст» рассматривается в психолого-педагогической литературе как конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида как личности, характеризуемая совокупностью объективно существующих физиологических, психических и социальных изменений. (203).

Возраст - объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе.

В психологии используется условный возраст, определяемый методом периодизации для структуризации онтогенеза человеческой жизни.

Общепринятой является следующая возрастная периодизация:

выделение периодов жизни человека по совокупности анатомо-физиологических и социально-психологических признаков; с небольшими различиями разные авторы обычно выделяют: младенчество - от момента рождения до 1 года; преддошкольный - от 1 года до трёх лет; дошкольный возраст - от 3 до 6 лет; младший школьный возраст - от 6 до 10 лет; подростковый воз-

раст - от 10 до 15 лет; юношеский возраст - от 15 до 21 года; зрелый возраст - от 21 до 60 лет; пожилой возраст - от 60 до 75 лет; старческий возраст - от 75 до 90 лет; долгожители - свыше 90 лет.

Для каждого возраста определяются нормативы развития (психофизического, мыслительного, эмоционального, личностного и т.д. (203, с.67).

Родоначальник когнитивно-генетической теории развития личности, выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже выделяет в умственном становлении ребенка несколько стадий. Возрасту подростка и юноши соответствует стадия формальных операций, когда созревает способность абстрагировать мыслительные действия от объектов, с которыми эти действия производятся. Склонность к теоретизированию вызывает у подростка и юноши особое тяготение к общим теориям, формулам, идеям и становится возрастной особенностью. У юношей общее преобладает над частным, ими создаются философские, политические, социальные проекты, разрабатываются собственные теории переустройства мира и формулы вечного счастья.

Другая особенность юношеской психики, связанная со стадией формальных операций, состоит в изменении соотношения категорий возможности и действительности. Если ребенок мыслит, прежде всего, о действительности, то в юношеском возрасте на первый план выходит категория возможности. Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, доминирование данного стиля мышления неизбежно порождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулы, слова и т.п. Ассимилируя весь мир в свои универсальные теории, эгоцентризм юношеского мышления «рассматривает действительность сквозь призму собственных интересов и целей, не учитывая, с одной стороны, точек зрения других людей, а с другой - объективных характеристик предметов». (Пашукова Т.И 166, 43)

Параллельно с развитием формального мышления у студентов можно наблюдать качественные изменения в системе ценностей. Так, согласно данным американского ученого В. Дармони, чем более высокие результаты выявляет

тестирование формального мышления, тем более значимы для этой возрастной категории ценности, ориентированные скорее на будущие достижения, нежели на настоящее, тем «благороднее» и альтруистичнее его характер, и тем сильнее направленность на «других», не «на себя». (Оагтопу, 1991). В целом поддерживая данное направление, Д.И. Фельдштейн относит студенческий возраст к периоду юности, которому свойственно «развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремление к самопознанию и самореализации, что обостряет потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции...». (219). Таким образом, период юности связывается Д.И. Фельдштейном с актуализацией социальной позиции «я в обществе», когда удовлетворяется потребность в самореализации.

Сходным образом оценивает данный период развития личности Л.И. Божович, обращая внимание на то, что в студенческом возрасте, интенсивно формируется мировоззрение, мировосприятие связанное с осознанным определением своего места в предстоящей «взрослой» жизни. «От мечтаний личности студента, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта: тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение личности – эстетическое мышление». (34, с. 23-34)

Известный отечественный ученый И.С. Кон, считая юношеский возраст «третьим миром», существующим между детством и взрослостью, отмечает, что характерное этому «миру» социальное и личностное самоопределение предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции. (110, с. 67-68). Подобной точки зрения придерживается другой известный педагог В.И. Андреев: «Юношеский возраст- это период становления мировоззрения, творческого самоопределения и формирования жизненной позиции... время становления личности, активного поиска жизненного пути и самоутверждения». (8). Ученый обращает внимание

на то, что для юношеского возраста характерно стремление участвовать в дискуссиях, спорах, хотя аргументация суждений в этом возрасте часто подменяется категоричностью выводов и обобщений.

В этом возрасте, отмечает И.В. Дубровина, временной горизонт юношеского мировоззрения расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. (79с.,132). Немецкий психолог и педагог Х. Ремшмидт в своих работах подробно раскрывает как биологические, так и психологические аспекты созревания и взросления современных юношей. Соглашаясь с точкой зрения Ж. Пиаже, ученый обращает внимание на появление в данном возрасте новых когнитивных структур, связанных с развитием комбинаторики, расширением препозиционных операций, появлением гипотетико-дедуктивного мышления. Особое место в личностном развитии исследователь отводит приобретаемой в юности черте - способности к интроспекции. (190, с. 100)

В.П. Рачков, анализируя данное понятие применительно к возрастным особенностям, утверждает, что обнаружение способности видеть себя глазами окружающих приводит к осознанию недостатков собственной личности, что зачастую сильно отличается от представлений о самом себе. Другим важным аспектом интроспекции является развивающаяся «способность различать противоречия между мыслями, словами и поступками». Оказывается, «можно думать одно, а говорить другое... Претензии к миру взрослых и бунт против него - в значительной мере результат этой новой способности оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами». (187,28).

Существенной особенностью ранней юности польский психолог К. Обуховский считает формирование и развитие потребности осознания смысла жизни, главным критерием чего выступает целеустремленность. Это, по его мнению, единственный стержень поведения, способный закрепить его зрелые формы. «Без собственных принципов, - пишет К. Обуховский, - без собственного «идейного костяка» человек будет сломлен и затеряется, как соломинка в во-

допаде». (169,с. 87) Отсутствие цели жизни порождает невроз, в основе которого лежит фрустрация этой потребности.

А.С. Белкин рассматривает поиск смысла жизни как одну из основных психолого-педагогических доминант развития личности студента. Первые поиски смысла жизни и составляют главную интегративную черту юности. Не менее важными доминантами развития личности также являются: оформление соматотипа (определенного типа внешности, анатоморфологических особенностей), возникновение потребности в любви, интерес к духовной и физической близости с людьми противоположного пола, эмансипация от родителей, развитие новой системы отношений с ними, формирование представлений о собственной уникальности и исключительности. (29,86). Как утверждает известный специалист в области педагогики и психологии старшего школьника А.В. Мудрик, в ранней юности в развитии самосознания наступает качественно новый этап, человек «рождается сам для себя как нечто уникальное, не похожее ни на кого в прошлом, настоящем и будущем. Он познает и осознает свою индивидуальность» (159).

Интересными для нас являются размышления философа и педагога М.С. Кагана, основанные на теории деятельности. Он характеризует период юности следующим образом: на данном этапе жизненный путь личности имеет своим нижним рубежом половое созревание, приобщающее юношу или девушку к разряду взрослых людей, рождающее соответствующее самосознание и иной, нежели прежде, круг интересов, а верхним рубежом - завершение учения и выход к самостоятельной предметно-созидательной деятельности. Перемены, вызванные половым и психическим созреванием, влекут за собой потребность в мировоззренческой рефлексии, в обдумывании системы ценностей для её осознанного принятия или пересмотра сложившейся ранее. Причем ценностные позиции, как подчеркивает ученый, молодой человек хочет почерпнуть не из учебников или уроков, не как отвлеченные знания, получаемые в готовом виде, а обрести их в собственном живом опыте или общении. Получение знаний становится, таким образом, средством для становления мировоззрения и самосоз-

нения, охватывающих нравственные, политические, эстетические, религиозные или атеистические взгляды и художественные вкусы, (99 с.302-303). Период обучения в вузе — важнейший период социализации человека. Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. (Столяренко Л.Д., Самыгин С.И, с.250).

По мнению Столяренко и Самыгина С.И. процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте используются все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде.

Понятие социализации более широкое, чем понятие «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием сознательно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и др. приемы психолого-педагогического воздействия) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль). (Столяренко Л.Д., Самыгин С.И, с.250).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие.

Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации идет в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. (там же)

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — мышления, направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идет усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование — качество. (с.251).

Студенческому возрасту свойственен рационализм, нежелание принимать все на веру, что создает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманый нигилизм как своеобразная форма утверждения, требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения развивать эстетическое мышление (мировоззрение, гуманность, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам).

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее об-



разование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень интеллектуального развития, в частности эстетического мышления, представлений, памяти, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности.

### **§ 3 Возможности изобразительного искусства в развитии эстетического мышления**

Выявление оптимальных условий для развития эстетического мышления личности привело нас к мысли о необходимости анализа влияния факторов объективного порядка. К ним мы отнесли содержание учебного и изобразительного материала, обусловленное Государственным Образовательным Стандартом профессионального высшего образования, умение и личную заинтересованность преподавателя.

Содержание образования и направленность работы педагога в учебном процессе регламентированы программами. Программы также определяют тот уровень и объем знаний, умений и навыков, который преподаватель должен сформировать у студентов в образовательной среде. В содержании понятия «образование» Б.С.Гершунский выделяет четыре аспекта трактовки - образование как ценность, как система, процесс, результат. Понять истинную природу образования можно лишь в единстве указанных аспектов. ( 203, с.501).

В свою очередь понятие «образовательная среда» это - окружающие человека общественные и духовные условия его существования и деятельности. (203).

Что касается изучения общих законов искусства, то и здесь встает необходимость постановки ряда психологических проблем. Ведь всякое произведение искусства создается для того, чтобы оно воздействовало на умы и сердца людей. Вне такого воздействия статуя окажется не больше, чем куском камня, дерева или металла, которому придана определенная форма, а картина — куском холста, на который нанесено какое-то красочное изображение предмета. Только тогда обнаруживается художественная ценность произведения, когда оно вызывает интенсивный душевный отклик у миллионов людей, когда оно заставляет их переживать и думать.

Поэтому нельзя познать основные законы искусства, не изучая психологических аспектов художественно- эстетического освоения человеком мира: с одной стороны, вопросов психологии художественного восприятия, закономерностей процесса воздействия произведения искусства на человека, а с другой — вопросов психологии художественно- эстетического творчества, закономерностей процесса отражения художником жизни. (99, с.28).

На разных этапах истории человечества возникали споры о необходимости искусства, и неоднократно высказывалось мнение о его бесполезности. По поводу искусства написано такое количество трудов, что даже перечисление таковых не представляется возможным. Попробуем и мы присоединиться к этому множеству и разобраться в том, что же такое изобразительное искусство и какова его роль в процессе развития эстетического мышления личности.

Многие источники научной литературы свидетельствует о том, что художественная ценность и сила воздействия произведений искусства во многом зависят от выразительности художественной формы и от ее соответствия содержанию произведения. Это обусловлено тем, что в художественном отображении действительности решающая роль принадлежит художественной форме, а определяющая – содержанию произведения.

В самой природе человека заложено то, что он не может быть только частью природы: он формирует себя посредством искусства. Впервые причастность человека к изобразительному искусству была засвидетельствована археологом Эдуардом Ларте нашедшим пластинку с гравировкой в 1836 г. (Культурология, С.27). Характерной особенностью искусства на раннем этапе был синкретизм. (Синкретизм – от греческого - соединение). Именно деятельность человека, связанная с художественным освоением мира способствовала формированию homo sapiens (человека разумного). Ритуально- изобразительная деятельность требовала большого умения и времени. Действуя в процессе труда, познания, общения и оценки, человек начинает обогащать и развивать свои сущностные силы. (38, с.107).

Как утверждают ученые, древний человек не знал ни общечеловеческой значимости, ни сферы свободы (то есть эстетического), утилитарное,

Искусство прошлого, по мнению Борева Ю., видело в психике человека зеркало, отражающее мир. (38, с.108).

В XVIII в. мыслителей, обращавшихся к анализу чувственно-эмоционального отношения человека к миру – чаще стали именовать эстетическими. Выражение эстетических связей прекрасного, прежде всего относилось к искусству. В рабовладельческом обществе, большинство мыслителей полагали чем-то само собой разумеющимся, что прекрасное присуще самой действительности. Одним понятием космос обозначали древние греки Вселенскую красоту. «Прекрасное для греков обладало всеобщностью: то что прекрасно в одной вещи, прекрасно и в любой другой; то что прекрасно для одного прекрасно для всех». Так греки понимали «гармонию» и «соразмерность». (17)Одни и те же понятия гармония, мера и т.п. – они употребляемы для характеристики и окружающей действительности, и поведения человека, и искусства.

Относительно искусства большинство мыслителей придерживалось теории мимесиса - подражания искусством действительности. Великий греческий мыслитель того времени Аристотель(384-322 до н.э.) связывал эстетическое наслаждение, получаемое людьми от произведения искусства, прежде все-

го с радостью «узнавания». «Поэзия даже более правдива, чем история, ибо история описывает отдельные человеческие характеры, а поэзия в своих вымышленных образах их обогащает»- писал Аристотель.(17,с.316). Искусство подражает действительности не только в том смысле, что оно воспроизводит его стороны, но и поскольку следует присущим действительности законам.

Одним из первых в истории эстетики поставил вопрос о происхождении искусства Демокрит (ок. 460-370 до н. э.) который полагал, что возникло оно как подражание природе. Такое понимание отношения искусства к действительности позволило греческим мыслителям выявить многие особенности присущие искусству. Так Гераклит (ок 544-540 до н.э.) считая, что гармония мира есть результат сочетания противоположностей, борьба которых, определяя его непрерывное изменение, определяет и его красоту, утверждал, что и искусство достигает красоты лишь благодаря противоположностям. «Красотой обладает у Гераклита вечно возникающий и вечно гибнущий в своих мировых просторах космос, а боги, демоны, герои и просто люди – его отдельные структуры » (17.с 234).

Пифагорейцы (VI-V в.в. до н.э.), придавал особое значение исследованию числовых отношений, как якобы определяющих сущность Вселенной, сущность всех вещей, высказывали немало интересных и сохраняющих свое значение соображений, связанных с достижением гармонии в искусстве. Они, первыми выяснили металлические основы музыкальных интервалов. Исходя из того, что прекрасное может воплощаться в поступках людей и что, следовательно, нравственность включает в себя прекрасное начало. Древнегреческие мыслители разработали вопрос о значении искусства как средства воспитания. Цель искусства – подражая красоте, внутренне присущей мирозданию, способствовать утверждению красоты в микрокосмосе человека – его общественной жизни. Существенно в этой связи и то, что для большинства греческих мыслителей подражание в искусстве – это отнюдь не копирование действительности. Пифагорейцы говорили, что искусство очищает человека. Аристотель разработал и ввел в эстетику категорию катарсиса - очищения посредством «подобных

эффектов» (чувств). Показывая героев, прошедших через тяжкие испытания, искусство заставляет сопереживать им и этим как бы очищает их внутренний мир. (17).

Наиболее глубоко учение, утверждает Асмус об искусстве как мимиксе было разработано Аристотелем. Согласно Аристотелю правда в искусстве – это правдоподобие; искусство говорит «не о действительно случившемся, но о том, что могло бы случиться, следовательно, о возможном по вероятности или необходимости.» (17).. Искусство, таким образом, дает знание общего, существенного, характерного. При этом Аристотель в известной мере проникает в диалектическую природу художественного образа, стремясь понять как единство общего и индивидуального, заключающего в себе одновременно сходство с действительностью. Но это представляет собой та действительность, в которой разлито прекрасное и коей искусство должно «подражать». Гераклит, Демокрит, Аристотель полагали, что искусство достигает прекрасного, отображая реальную жизнь, человека, общество (17).

Искусство, стремясь к прекрасному, по Асмусу, должно, игнорируя реальную жизнь, обращаться к божественному миру считали мыслители. И Платон и Аристотель примерно одинаково характеризовали формальные признаки прекрасного (соразмерность, симметрия и т.п.). Но по своему содержанию их эстетические теории противопоставляли друг другу. Красота у Платона – это взаимопроницаемость реального и материального. (Асмус )

В пору европейского средневековья, в условиях беспредельного господства религии и церкви, эстетика развивалась по пути утверждения бога как сверхъестественной абсолютной красоты, да к тому же еще единственного источника всякой красоты. Соответственно искусство рассматривалось как обращенная к божеству система символов и аллегорий.

Леонардо да Винчи (1452-1519), употребляя чувства и ум художника зеркалу, настойчиво подчеркивает, что только обращение к жизни, только изучение жизни открывает возможность для творчества. Итак, искусство должно быть верным жизни, верно воспроизводить ее. Этим объясняется особое вни-

мание эстетической мысли периода Возрождения к живописи, разработка и широкое обсуждение таких, казалось бы, специфически технических вопросов, как линейная и воздушная перспектив, светотень и т.п.

Жизнь – источник искусства, но это не значит, что искусство может ограничиться простым подражанием ей. Имея своей целью воплощение идеала красоты, искусство способно достичь ее, лишь собирая в одно целое то, что разлито в отдельных предметах. Леонардо да Винчи предостерегает художников как от абстрактного рисунка, выражающего пренебрежение к богатству жизни, так и от чрезмерного внимания к мелким деталям. Искусство зеркало, но зеркало живое, творчески отображающее жизнь.

В 17 в. во Франции Никола Буало (1636-1711), разрабатывая теорию искусства, исходил из того, что в нем должна получить свое воплощение абсолютная красота. Абсолютную красоту он рассматривал, как закономерность вселенной, воплощающуюся в присущей ей гармонии, и полагал, что ее источником является духовное начало, формирующее и упорядочивающее природу.

Исходным пунктом просвещения являлся вопрос об общественной роли искусства. Искусство призвано формировать нравственные устои людей, по мысли Дидро, тем, что, оно способно представить добродетель приятной, пороки противным, показать красоту добра и безобразие зла. Чтобы в полной мере решить эту задачу, художник должен занимать активную гражданскую позицию, воспевать добро, так осуждать и зло, чтобы трепетали тираны. Непременным условием такого искусства является его обращение к жизни народа. По словам Дидро «Природа - первая модель искусства, красота в искусстве достигается лишь при условии его соответствия природе». Видное место в развитии эстетической мысли принадлежит немецким мыслителям второй половины XVIII – первой половины XIX в., прежде всего Эммануилу Канту, Г.В.Ф. Гегелю (1770-1831). У Канта эстетика завершает философскую систему. Она призвана привести в единство его познание и поведение человека. Действительность («вещи в себе»), по Канту, непознаваемо, человеческие же знания («мир явлений») образуются природными (априорными, т.е. доопытными, незави-

симыми от опыта) человеку формами чувственности и категориями (общими понятиями) рассудка. Выходит, что своими знаниями человек обязан только самому себе. Определяющим началом нравственности, лежащим в основе поведения людей, является вера в бога « ибо только бог есть чистая форма». (103).

Рассматривая вопрос об отношении искусства к действительности, Гегель исходил из того положения своей философии, согласно которому мир (природа и общество) представляет собой воплощение (отчуждение, инобытие) духовного, в сущности божественного, начала, названного им мировым разумом абсолютной идеи. После того, как абсолютная идея прошла все этапы своего отчуждения, она воплотившись в человеческий разум, приступает к познанию самой себя как мирового разума. (Гегель Г.В.Ф). Первым шагом по пути этого самопознания выступает искусство.

В искусстве идея стремится выразить свою сущность в конкретно – чувственной форме, предстает, как прекрасное, прекрасное принадлежит только настоящей идее.

В отличие от Канта Гегель утверждает содержательность искусства. Имея в виду, что искусство призвано найти форму, способную выразить идею, он обосновывает необходимость единства содержания и формы в искусстве, обусловленность формы содержанием, тем самым существенно обогащая эстетическую мысль. Правда, он при этом несколько преувеличивает значение этого единства, целиком сводя к нему сущность прекрасного, эстетического идеала. По Гегелю, периоды истории общества различаются по тому, какой ступени развития мирового разума они соответствуют. Соответственно и искусство каждой исторической эпохи отличается неповторимыми чертами, имея в виду как содержание (степень развития идеи), так и степень соответствия ему формы. (58).

В основе эстетических идей русских мыслителей (А.И. Герцен (1812-1870), В.Г. Белинский (1811-1848), Н.Г. Чернышевский (1828-1889), Н.А. Добролюбов (1836-1861), лежит борьба за реализм в искусстве. В нем они видели учебник жизни; чтобы быть таким учебником, искусство должно давать прав-

дивую картину жизни, охватывая все ее стороны, обращаясь к проблемам современности, выражать свое к ним отношение. (58).

По мнению Н.Г. Чернышевского: «прекрасное есть жизнь». Это значит лишь, что прекрасное присуще самой действительности, что оно не зависит от бога, ни от наших восприятий, ни от нашего отношения к нему. Все, что противоречит прекрасному должно быть подвергнуто решительному осуждению. И наоборот, все, в чем воплощается прекрасное, следует всемерно поддерживать.

Рассматривая искусство, как особую форму познания жизни, как мышление в образах, русские эстетики особое внимание уделяли анализу художественного образа. Образ (чувственная форма психического явления) выражает определенный тип, концентрирующий в себе существенные черты всех явлений известного рода. Правда в искусстве достигается лишь при условии, что в произведении отражены не случайные и внешние черты жизни, а черты существенные, характерные, что вскрыт жизненный смысл явлений действительности, присуща ей логика.

Чернышевский совершенно по-новому поставил вопрос об эстетическом идеале. Прекрасна, по Чернышевскому, не просто жизнь; прекрасно то существо, в котором видим мы жизнь такую, какова должна быть она по нашим понятиям.

«Искусство было «изобретено» человечеством, потому, что оно призвано вырабатывать такую информацию, которую ни один другой способ освоения мира добыть не может». (100, с.242).

«Искусство – универсальная форма мышления, оно использует всевозможные особенности языка». (80, с.238).

«Искусство, художественная деятельность – продукт человеческого разума». (80, с.3).

«Искусство, по Борову, - это отстоявшаяся, откристилизовавшаяся и закреплённая форма освоения мира по законам красоты, в которой есть не только эстетическое содержание, но и художественная концепция мира и лич-



ности, а также образ, наполненный определенным идейно-эмоциональным смыслом». (38).

Искусство формирует строй чувств и мыслей людей. Если воспитательное значение других форм общественного сознания носит частный характер: мораль формирует нравственные нормы, политика - политические взгляды, философия - мировоззренческие, наука готовит из человека специалиста, то искусство воздействует комплексно на ум и сердце, и нет такого уголка человеческого духа, который оно не могло бы затронуть своим влиянием.

Оно является кульминацией не только эстетической деятельности, утверждает Г.Л.Ермаш, но и ее частной сферой – художественной деятельности, - в силу того, что оно не репродуцирует, а открывает и творит новые эстетические и художественные ценности по законам красоты. Искусство «использует» особые «резервы» родовых способностей человека – талант, вдохновение, воображение, мышление, вкус, неповторимо индивидуальное творчество необратимого момента времени, в результате чего возникает особый результат – единично особенное художественное произведение. (80,с.19).

«Контакты искусства с жизнью имеют многоступенчатый характер: искусство – это фиксация и выражение непосредственных впечатлений, искусство – это познание жизни, искусство – это интуиция, искусство – это мышление и воображение, фантазия и творчество». (с.26).

«Эмоциональность» – исторически ранняя и эстетически важная первооснова «художественного образа».

В настоящее время в научно-теоретической, методической, искусствоведческой и философской литературе сложилось несколько вариантов раскрытия содержательной стороны понятия «художественный образ».

Не углубляясь в рассмотрение различных трактовок понятия можно выделить - общее в понимании художественного образа, как продукта индивидуального творчества в конкретный исторический период. Это сочетание неповторимого временного отрезка и неповторимой личности художника создает образ эпохи через индивидуальное видение. Отсюда и определяющие черты ху-

дожественного образа, заключающиеся в сочетании индивидуального и всеобщего; рационального и эмоционального; многокомпонентности и, при этом, целостности образования. Отличительной чертой художественного образа является новизна, возникающая из-за стремления запечатлеть индивидуальное понимание, видение, а, соответственно, и новое неповторимое сочетание, возникающее во взаимодействии человека с миром.

Более полное раскрытие содержательной стороны понятия художественный образ требует самостоятельного исследования, поэтому мы проанализируем подробнее лишь становление художественного образа в истории советской и русской эстетики.

В исследованиях 20-х годов художественный образ не выделялся в качестве предмета специального исследования. Изучение образа осуществлялось в процессе постановки и решения более широких проблем.

Только во второй половине 50-х годов была продолжена разработка теории художественного образа. Интересны некоторые высказывания ученых этого периода: так, например, В.С. Асмус писал: « Ошибочны все те эстетические теории, которые отличие образа искусства от понятия науки видят в том, что понятие отражает предмет посредством отвлечения, т.е. абстрактно, а образ реалистического искусства отражает, будто бы, свой предмет во всей полноте его черт, т.е. конкретно» (Асмус В.С.). Другой эстетик А.И. Буров утверждал: «Образная форма отражения действительности (конкретно-чувственное, индивидуализированное воспроизведение реальных явлений, процессов), несмотря на то, что она, конечно, свойственна искусству, не является тем существенным признаком искусства, по которому мы можем отличить его от других форм (разновидностей) общественного сознания: она является формальным началом искусства». Буров, по всей видимости, отрицает не образность как специфику искусства, а образы, которые не несут художественных обобщений. По существу он имеет в виду чувственные образы, которые действительно уступают образам искусства по силе и масштабности обобщения и абстрагирования.

Более широко художественный образ исследовался в 60-х годах. В

этот период возникают два различных направления. В первом - исследование искусства ведется в тесной связи с исследованиями других форм общественного сознания и деятельности. М.С. Коган пишет по этому поводу: «Эстетика в этом случае осуществляет «выход» в социологию, психологию, семиотику и др. науки с целью разностороннего исследования художественного образа». (М.С. Коган). Во втором - рассматривает узкий предмет изучения эстетики. «Описание художественного образа осуществляется здесь в собственно эстетических и эстетико-искусствоведческих понятиях. (Там же). Образная проблематика в целом, и особенно изучение процесса формирования образа, занимает в этот период важное место не только в эстетике, но и в теории познания и психологии. К 60-м годам относятся попытки объяснить художественный образ в понятиях теории информации, одна из таких попыток была сделана В.Зарецким. Он поясняет, что не всякий знак может приобрести образное значение.

Представления о художественном образе углубились, когда в искусствоведении появилось новое понятие «эмоциональный образ». Образ стал рассматриваться не только гносеологически - как результат отражения, но и аксиологически - как ценность. Это уточнило определение художественного образа, которое было дано, в частности, С.Х. Раппопортом: «Художественный образ - особая диалектически сложная форма отражения и осмысления жизни в свете объективно складывающегося опыта отношений человека и действительности». (186). Раскрывая данное определение, Раппопорт выделяет три стороны художественного образа:

- 1) конкретно-предметное содержание;
- 2) активное отношение, обогащенное эмоциональным содержанием;
- 3) идейное содержание образа.

Раппопорт поясняет: «Конкретно-предметное содержание менее всего формирует художественный образ. Внутреннее сходство обеспечивает образы-представления, в которых скрыт механизм художественного обобщения. Такие образы возникают благодаря активному эмоциональному обобщению, которое определенным образом сортирует факты, типизирует, абстрагирует и

обеспечивает, следовательно, выражение идейного содержания художественного образа». (Раппопорт С.Х.).

Даже не глубокий анализ истории развития теории о художественном образе в эстетике, психологии и искусствоведении дает возможность прийти к выводу, что комплексное исследование в искусстве, осуществляемое эстетикой в «содружестве» с другими науками, представляется важным и необходимым. Это выявляет новые аспекты и грани неисчерпаемого художественного образа и позволяет более глубоко подходить к исследованию процесса его формирования.

Процесс формирования художественного образа совпадает с направлением развития познания: от чувственно-конкретного восприятия, через обобщение к постижению сущности явления. Об этом пишет В.П. Копнин: «Образование художественного образа происходит действительно по общим законам движения познания. А если так, то художник исходит не из готовой идеи, которую воплощает потом в чувственный образ, а из наблюдений над жизнью людей в природе и обществе... Далее он идет к обобщениям, к познанию сущности явлений, но отличным от научного познания путем. Наука от чувственного через абстрактное идет к конкретному в мышлении, к познанию целого в абстракциях, искусство же не порывает с чувственным, оно поднимает его до обобщения большого гносеологического, специального и эстетического значения». ( 113, с.72).

Итак, сам художественный образ является продолжительным и сложным процессом познания, эмоционального сопереживания, переосмысления, активного вмешательства в жизнь, созидания новой идеальной структуры, по сути соответствующей отраженным сторонам жизни.

Художественный образ - это, по определению К. Горанова – «процесс создания новых оригинальных практически - духовных ценностей - произведений искусства, которые, однажды получив реализацию в материале и языке конкретного искусства, вступают в длительное взаимодействие с системой человеческих ценностей и могут приобретать новые значения, не совпадающие

целиком со значениями, присущими произведению в момент создания его художником». (40).

При исследовании проблем специфики отражения действительности в искусстве, природы искусства, взаимодействия науки и искусства, эстетика рассматривает художественный образ как целостный феномен. Эту целостность образуют два его важнейших познавательных качества: чувственная конкретность, приближающая художественный образ к действительности, а также условность и парадоксальность - атрибуты творческого мышления художника. А.С. Мигунов отмечает, что «целостность художественного образа можно обнаружить при анализе таких его сторон, как изобразительность и выразительность, типизация и идеализация, а также анализируя перспективные построения при отражении действительности в изобразительном искусстве».

Термин «отражение» обозначает содержательный результат, психический образ, который соответствует сущности объекта и выступает в форме научного понятия или художественной интуиции. Исходя из этого отражения - это и ответная реакция, и деятельность, и практика. В изобразительном искусстве отражение как ответная реакция выражается в возникновении, посредством восприятия психического образа в сознании художника. Отражение как деятельность - это поиск путей выражения умозрительного - образа средствами искусства, отражение как практика - воплощение замысла, идеи, художественного образа в произведении.

К. Горанов пишет, что «познание - это отражение действительности, но не всякое отражение является познанием». Далее он уточняет, - «познание это верное отражение действительности в человеческом сознании. Познание, когда оно творческое, - не только отражение, но и создание новой модели мира».

Необходимо отметить, что познание в искусстве - процесс ассоциативный, в котором выявляются не естественные законы, явления, а прежде всего его связи с человеком, его значение для человека. Этот характер художественного познания требует для воссоздания действительности художест-

венной оценки, превращение внутреннего во внешнее, мышления в деяние. Это самый существенный момент рождения художественного образа. Следовательно, отталкиваясь от той действительности, какова она есть, художник в своем предварительном образе (замысле) уже синтезирует и те элементы, которые не имеют ничего общего с первоначальным объектом, но которые значимы для индивидуальной или коллективной жизни, которые ассоциируются с другими событиями.

В художественном процессе превалирует воображение и ему подчинены абстрактное мышление, воля, эмоции. Оно, по словам М. Когана «одновременно открывает и создает, и познает реальный мир и в то же время творит новые «миры». Это единство воображения, мышления, эмоции и деятельности определяет качественное своеобразие художественного познания.

Здесь сильнее, чем в науке, выявляется роль бессознательного, интуиции. Художник в своем творчестве порой отталкивается не только от сознательного познания природы, но и от интуитивного чувствования «внутренней жизни» «внутреннего мира» природы. Искусство не является иллюстрацией, пассивным зеркалом действительности, художник не копировальщик, а творец, целиком ответственный за то, что он создал.

Формирование художественного образа представляет собой единство объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей, независимо от сознания человека, действительности, субъективное связано с эмоционально-образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством. Художник, пропуская действительность через свое сознание, вычленяет из нее то, что перекликается с его пониманием, его интуитивным чувствованием, что впоследствии находит отражение в художественном образе в виде произведения.

Поскольку художественный образ, как мы уже упоминали, это не копия действительности и выражается в искусстве через специальные символы и знаки сообразно виду искусства, то и соответственно недосказанное в произведении художника будет подразумеваться через те же символы и знаки, но не

зримо. Эта мысль подтверждается высказыванием Ю.М. Лотмана: «Чем скупер, тем характернее».

В процессе создания художественного образа активно используется принцип избирательности, а также обобщения формируемого образа. Художник может смело варьировать степень его детализации, сверяясь с первоначальным творческим замыслом. Таким образом, объект изображения трактуется не в том облике, в котором он непосредственно предстал в данный момент, а как сумма впечатлений, связанных с предшествующим опытом, памятью.

Как мы уже говорили, художественное произведение имеет характер изобразительного знака. Разновидностью изобразительного знака в искусстве может быть воспроизведение того, что обычно называют симптомом или признаком. Например, нахмуренные брови свидетельствуют о мрачном настроении. Крепко сжатые губы информируют о решительности и решимости человека. Оскал собаки вызывает у нас неприятное тревожное состояние. Знаки такого рода могут иметь разное происхождение, биологическое, социальное и т.д. Отсюда и воспринимаются они по-разному на основе опыта приобретенного в процессе общения с людьми или бессознательно - т.е. сознанием или подсознанием.

Изобразительный знак в искусстве может быть использован в разной степени условности. Так приводимый ранее пример с нахмуренными бровями и более абстрактный символ - геометрическая фигура (треугольник, квадрат, шар). Каждая из этих фигур вызывает определенные ассоциации: так квадрат у нас ассоциируется с устойчивостью, равновесием, материальным началом; круг - с непрерывностью, гармонией, философией, треугольник воспринимается как стремление к совершенству, динамика, напор. Помимо сюжета, изображаемого в произведении, смысловую и знаковую нагрузку несут «формальные» элементы произведения искусства. Так цвет и цветовые сочетания в живописи: линия, штрих - в графике; форма реальная трехмерная, особенности ее построения, материал - в скульптуре. Все эти элементы сами по себе несут радость или печаль, равновесие или смятение и т.д.

Таким образом, можно говорить о процессе формирования эстетического способа мышления художника в связи с накоплением жизненного и творческого опыта. Этому способствует накопление знаков - признаков, с помощью которых художник сообразно средствам определенного вида искусства, доносит свой замысел. Получаемая художником информация, хранится в памяти и воспроизводится при стимуляции в виде вдохновляющего на творчество объекта или явления действительности.

Важнейшим моментом, от которого отталкивается художник в процессе создания образа, является обобщение типичного и акцентирование на индивидуальном, выразительном и изобразительном. Интересно высказывание Н.В.Гоголя: «Чтобы выделить конкретное и индивидуальное . требуется внимание и способность; нужно интимно вжиться в вещь, в человека, в событие или происшествие. Это удастся не часто и далеко не всем. Художник от обыкновенного человека отличается именно этой способностью». (с.23). Эти слова еще раз подтверждают, что художник в своем творчестве часто отталкивается не только от непосредственного наблюдения природы, но и от интуитивного чувствования ее внутренней жизни.

Наблюдения за творчеством различных художников позволили А.С. Мигунову выделить два вида художественного образа, в которых по-разному соотносится типическое и индивидуальное. Первый вид - это достижение типизации на основе выявления скрытой, но наиболее существенной индивидуальности прообраза. Другой способ создания художественного образа – «это достижение типизации средствами самой типизации (отбор, сравнение, вычленение). Художник сортирует, отбирает жизненные впечатления. Из десятков сотен прообразов формируется один образ и наделяется индивидуальными чертами». (Мигунов, С 45.)

Очень выразительно сказал о сущности типичного Л.Н. Толстой: «если писать прямо с природы одного какого-нибудь человека, то это выйдет совсем не типично - получается нечто единичное, исключительное и неинтересное... А нужно именно взять у кого-нибудь его главные черты и дополнить характер-



ными чертами других людей, которых наблюдал... Тогда это будет типично. Нужно наблюдать много однородных людей, чтобы создать определенный тип».

Вышесказанное показывает, что типическое не может существовать без характерного и существует исключительно на его базе. Как собственно и характерное или индивидуальное не существует без типизации, обобщения, так, например, при создании характерного портрета реального человека мы не можем обойтись в создании художественного образа без суммирования особенностей и свойств этого человека в целом - т.е. не только в момент восприятия, но и во временном развитии в прошлое и будущее, в различных ситуациях и состояниях. И чем глубже будет этот анализ, чем четче художник сумеет обобщить и выразить это общее как индивидуальное, тем точнее будет раскрыт изображаемый и полнее будет созданный художественный образ.

Для яркого выявления типичного, общего в характерном и характерного в типичном художник может прибегнуть к контрасту. Т.е. сопоставлению большого и малого, грубого и нежного и т.д.

Важнейшим критерием истинности художественного образа является новизна. Стремление создать нечто новое лежит в основе творчества и искусства, а образ есть суть цель и основа искусства. Процесс создания художественного образа в искусстве непосредственно связан с познанием духовного содержания людей и их жизни. Искусство стремится через чувственно воспринимаемые формы бытия прорваться в область невидимого, духовного. Поэтому закономерным является, что процесс познания и отражения по-разному проявляется и действует в разные периоды истории искусств. Изменения в духовной ориентировке (идее времени) безусловно, приводил к восприятию одних и тех же вещей и явлений с разных сторон.

Так в образах, созданных античными скульпторами, воспевание красоты, стремление к гармонии человеческого тела и духа, но за изображением гармонично развитого тела оставалось не так много места для характеристики духовной жизни героя. В средние века с изменением общей картины мира и места

человека в нем, образы религиозного искусства с огромной силой экспрессии выразили различные состояния духовной экзальтации.

Особенность искусства последнего века и середины предыдущего являлось стремление к истории человечества. Говоря словами П. Гогена «чтобы творить что-то новое, надо обращаться к истокам, к детству человечества». Подобные стремления и обращение ключевых фигур в искусстве таких как Пикассо, Майоль и др. , к истории во многом объяснялось не замутненностью художественных творений тех далеких эпох, когда искусство создавалось не как духовная роскошь, но как неотъемлемая часть целостного ансамбля жизни и было полно вдохновенного и торжественного значения: средневековье, древность, первобытность.

Богатство и множественность художественных образов основана на многообразии методов, приемов, средств определенного вида искусства. Каждый вид искусства создает художественный образ своими, доступными в полной мере лишь этому виду средствами.

Художественный образ, художественная идея, возникающая как внутренняя необходимость, первоначально складывается в ощущениях, восприятии, представлении, воображении. И складывается он с учетом особенностей языка искусства, на котором мыслит художник, с учетом той художественной формы, которой располагает тот или иной вид искусства. Рассмотренные отдельно идея и художественная форма не будут являться предметом искусства и следовательно художественным образом.

Соответствие художественной формы содержанию приводит к целостности художественного образа, где структурные элементы неразличимы и неразъединимы. При этом процесс выражения художественного содержания и подготовка его адекватного восприятия оказываются внутренне противоречивыми.

По мнению Раппопорта С., в искусстве жизненное содержание невозможно выразить внеэмоциональным путем. (185, с.12).

Б.М.Теплов писал, - «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти, без него оно невозможно». (211, с.10-11).

Только «эмоциональная мысль», по мнению Булова (43, с.141.), есть в искусстве «мысль воистину, это мысль – поиск, мысль- страсть, мысль искренняя и одухотворенная».

Французский скульптор Роден О. Отмечая значение и мысли и чувства для художественного творчества: «Искусство – это ... работа мысли, ищущей понимание мира и делающей этот мир понятным ... это – отражение сердца художника на всех предметах, которых он касается».

Л.С.Выготский продолжает: «Там же, где образность имеет место как результат деятельности фантазии, она оказывается подчиненной совершенно другим законам, нежели законы обычного воспроизводящего воображения и обычного логически- дискурсивного мышления. Искусство – есть работа мысли, но совершенно особенного, эмоционального мышления...». (185,с.14).

Произведения изобразительного искусства воздействуют на органы чувств воспроизводимыми зрительными формами, которые возбуждают в нас определенные эмоции. Эмоции искусства – умные эмоции, считал Выготский Л.С. , которые разрешаются преимущественно в образах фантазии.

Они оперируют объемами, пространством, цветом и, следовательно, воспринимаются нами зрительно.

На основании работ М.М.Бахтина, Л.С.Выготского, М.Е.Маркова, Б.М.Теплова, П.М.Якобсона можно заключить, что предметом искусства выступает эмоциональный смысл объектов. «Красота постигается, прежде всего, чувством» (М.Е.Марков, с. 93-135). «Эстетический предмет действует на человека через ворота чувств» (М.П.Баскин,с.138-175). Понятие «чувство» в контексте данной эстетической концепции не следует понимать только как непосредственную эмоциональность. Произведение искусства вызывает катартическое превращение чувств у человека. Оно несет в себе нечто, преодолевающее

обыкновенное чувство, и это нечто просветляет их. Л.С.Выготский представлял искусство как удлиненное общественное чувство, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства. Он считал, что искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа. Такое понимание искусства позволяет утверждать, что через посредство искусства чувство человека становится общественным, родовым, личностным и что произведение искусства способно формировать эмоционально-эстетическое отношение.

В работах Б.М.Теплова говорится о том, что художественное произведение сначала не выступает перед ребенком в своей специфически-эстетической функции. Сначала оно должно быть эстетически понятным детям. Для этого необходимо выделить эмоциональную природу художественного произведения.(211, с.7-26). Б.М.Теплов ссылается на подобные воззрения философа Аристотеля, А.Г.Рубинштейна, писателя Р.Роллана. Иными словами, эстетическое понимание искусства есть, прежде всего, эмоциональное переживание, которое происходит при восприятии внешнего построения изобразительной ткани. Только через выражение эмоций искусство может передавать «мысли и образы» или «картину природы». Через эстетическую эмоцию в данном случае человек познает мир. Теряя эмоциональную непосредственность по отношению к художественным произведениям, человек теряет собственно эстетическое отношение к ним - считает Б.М.Теплов. Одна из труднейших задач художественного воспитания - сохранить эту эмоциональную непосредственность при возрастающей сознательности отношения к искусству, при углублении в его содержание и технику. Речь идет о том, что эстетическая эмоциональность предполагает наличие непосредственных эмоций, но уже в превращенной «окультуренной» форме. Возможность такого восприятия по отношению к значительным и глубоким произведениям искусства не дается непосредственно: она требует большой предварительной работы, подготовленности, высокой культуры - специальной эстетической и общей.

С.Л.Рубинштейн считал, что эмоционально-эстетическое отношение как эстетическое чувство выступает специфическим средством художественного освоения действительности. Чувство «проникает» в сущность предмета, а не только относится к предмету. «Когда произведение искусства, картина природы или человек вызывает у меня эстетическое чувство, то это означает не просто, что он мне нравится, в эстетическом чувстве, которое они у меня вызывают, я познаю специфически эстетическое качество, которое, собственно говоря, может быть познано только через посредство чувства» (192).

С общечеловеческим началом связана эстетическая окрашенность, или даже эстетическое содержание человеческой деятельности. Ядро эстетической деятельности составляет изобразительное искусство.

Благодаря эмоциональной насыщенности произведения изобразительного искусства, его можно представить как исходную форму, воспитывающую эмоционально-эстетическое отношение как некоторый исторический опыт, существующий до и отдельно от эмоционального опыта конкретной личности, как предпосылку развития эстетического мышления.

Теряя эмоциональную непосредственность по отношению к художественным произведениям, человек теряет собственно эстетическое отношение к ним - считает Б.М.Теплов. Одна из труднейших задач развития эстетического мышления - сохранить эмоциональную непосредственность при возрастающей сознательности отношения к изобразительному искусству, при углублении в его выразительное содержание и технику.

Многие авторы указывают на то, что не всякое эмоциональное отношение к произведениям искусства выступает показателем эстетической эмоциональности. Своеобразие эстетической эмоциональности исследователи находят в социальности, осмысленности, категориальности, бескорыстии.

Обсуждая особенности эмоционально-эстетического реагирования человека на произведение искусства, можно отметить в качестве его показателей следующие: осознание (выделение) произведения искусства как особого эмоционального предмета и сопереживание личности эмоциональному содержа-

нию произведения искусства. Решение вопроса о показателях требует указания не только на качественное своеобразие в проявлении эстетической эмоциональности, но и выделения ее структурной образующей.

Л.С.Выготский выдвинул гипотезу о том, что чувство и сенсорный образ, чувство и образ воображения при восприятии искусства являются не двумя отдельными друг от друга процессами, но в сущности одним и тем же процессом, и поэтому возможно понимать образ в искусстве как центральное выражение эмоциональной реакции. В экспериментальной психологии искусства это подтверждается конкретными исследованиями.

Связь эмоционально-образных компонентов в структуре эстетического отношения показывает, что выразительность художественного образа определяется эмоциональной выразительностью художественного языка искусства. Ее восприятие не дается непосредственно. В сенсорных особенностях произведения искусства она проявляется лишь для человека, обладающего развитой эстетической эмоциональностью. Поэтому представлялось необходимым в качестве показателя развитого эстетического мышления личности при обучении изобразительному искусству выделить восприятие эмоциональной выразительности художественного языка. Более сложной формой проявления эстетического развития является, как известно, самовыражение посредством художественного предмета. Эта способность связана с творческим отношением человека к действительности и выражается, к примеру, в создании уникальных произведений изобразительного искусства.

«Практикой своей доказывает человек объективную правильность своих идей, понятий, науки». Человек может мыслить только в деятельности. Являясь источником мыслительной деятельности, практика вместе с тем служит основой и главной областью применения результатов мышления. Особенно наглядно проявляется мыслительная деятельность у художников в процессе рисования с натуры, являющемся основным и решающим средством познания изображаемых объектов, средством изобразительного искусства (124, с. 150).

Эстетическая деятельность, протекающая вне художественного освоения мира - в сфере труда, быта, культуры, - охватывает многие профессии: художник, дизайнер и т.д., складывающаяся по законам истины, добра, красоты. В центре внимания - изобразительное искусство и его возможности в развитии эстетического мышления студентов.

Это всемирно-историческое назначение искусства вызывает к жизни его полифункциональность, обеспечивает его необходимость на всех этапах развития человечества, несмотря на то, что почти каждая из функций художественного творчества является «дублером» той или иной формы деятельности: существует наука, познающая мир, но и искусство - познание, есть педагогика, но и искусство - воспитание, существуют естественные языки и современные средства массовой информации, но и искусство – деятельность». Различные типы деятельности не подменяют функции искусства, или, наоборот, искусство не заменяет ни одну форму деятельности человека, а специфично воссоздает, моделирует каждую деятельность. И ключ к пониманию этой специфичности заключен в эстетической и гедонической функциях искусства, которые ничего не дублируют, являясь уникальной прерогативой художественной деятельности.

В обучении изобразительному искусству существуют компоненты, на которые преподаватель имеет возможность реально воздействовать на конкретном занятии, при изучении той или иной темы:

1) *мотивационный* - потребности, интересы, мотивы, обеспечивающие включения ученика в процесс художественного творчества, его творческую активность на протяжении занятия;

2) *ориентировочный* - принятие студентами цели данного занятия, планирование деятельности, формирование представлений о будущей работе, создании ее мысленного образа;

3) *содержательно-операциональный* - система знаний об искусстве и окружающем мире, правила и законы, лежащие в основе изобразительной деятельности,

а также способы создания изображения, приемы работы с различными художественными материалами;

4) *энергетический* - внимание, воля, эмоции;

5) *рефлексивный* - самоконтроль, самооценка результата и хода выполнения рисунка, адекватная оценка своих творческих достижений с учетом оценки других.

Специфика деятельности студентов по овладению основами изобразительного искусства заключается не в отсутствии того или иного компонента учения, а в наполнении каждого из них иным содержанием, менее нормативной организацией и большей нерасчлененностью, цельностью структуры учения в целом.

Учение, понимаемое как «целенаправленная, мотивированная, самоуправляемая, отражательно - преобразующая деятельность студентов», изначально предполагает творческий характер участия самих школьников, движущей силой которого является противоречие между ходом и логикой учебного процесса, выдвигаемыми познавательными задачами и наличным уровнем знаний, умений умственного развития каждого студента. В обучении изобразительному искусству, в отличие от других видов учебной деятельности, в большей степени проявляется единство отражательного и преобразующего характера учения. Познание здесь также носит специфический образный характер, окрашивается личностными переживаниями и эмоциями. Технология обучения изобразительному искусству должна быть основана на безусловном обеспечении всех компонентов учения. Творческий характер деятельности педагога проявляется в гибком подходе к построению системы управления всеми рассмотренными компонентами, в создании условий для их максимальной реализации в педагогическом процессе, а не в экспромте и случайности.

При построении образовательного процесса в его технологичном понимании не обязательна строгая последовательность всех компонентов, более того, жесткая последовательность не дает, как правило, наилучших результатов. Специфика изобразительного искусства как учебного предмета во много раз усиливает такие стороны обучающей технологии, как гибкость и отсутствие жесткой детер-



минированности, что наделяет ее, с одной стороны, большей сложностью, с другой - дает ей значительные преимущества в эстетическом развитии личности студента, его природных сил и способностей. Гибкость технологии позволяет корректировать многие нежелательные тенденции в изобразительной деятельности студента и его художественно- эстетическом развитии в целом. Технология обучения позволяет снизить зависимость результата обучения от уровня квалификации конкретного педагога, повысить уровень преподавания предмета.

Каждый из блоков модели несет определенную информацию о процессе. Основу теоретико-методологической концепции составили диалектический метод познания, системный, интегративно-культурологический подходы, которые позволили сформулировать определение эстетического мышления как личностного качества и предложить один из вариантов осуществления процесса ее развития. Овладение эстетическим мышлением закономерно приводит к повышению личностных достижений студента, к утверждению и саморазвитию его как личности.

Соблюдение принципов целостности, целенаправленности, гуманизма, демократизации, индивидуализации, сотрудничества, проблемности обучения обеспечивает более эффективное развитие эстетического мышления студента.

Для формирования эстетического мышления студента необходимо обеспечить развитие основных ее компонентов: мировоззренческого, эмоционально – мотивационного, поведенческого. Необходимо выбрать научный инструментарий, позволяющий обеспечить эксперимент и получить достоверные данные о сформированности эстетического мышления как личностного достижения на основе предложенных критериев и показателей. При этом соблюдаются этапы и процедуры развития эстетического мышления. Именно они задают последовательность действий при развитии эстетического мышления, позволяют осуществить процесс, скорректировать и получить нужный нам результат.

Таким образом, стратегию обучения мы определяем как стратегию развития эстетического мышления личности студента.

Процесс развития эстетического мышления студента необходимо выстраивать на принципах: целостности, целенаправленности, гуманизации, индивидуализации, демократизации, сотрудничества. Раскроем их подробнее.

Принцип целостности имеет интегративный смысл и служит для творческого обоснования структурно-процессуального движения — развития в системе «личность - образование - культура - деятельность».

Принцип целенаправленности предполагает, что в процессе овладения эстетическим мышлением студент не только развивается в соответствии с выбранной целью, но и будет превращаться из управляемой личности в саморазвивающуюся.

Принцип гуманизации означает, что в своем развитии студент делает свободный личностный выбор и в ходе развития эстетического мышления наиболее полно раскрывает свои способности и таланты.

Принцип индивидуализации предполагает при организации учебного процесса соотносить выбор способов, приемов, темпов обучения с индивидуальными способностями и интересами каждого студента.

Принцип демократизации предполагает субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом.

Принцип сотрудничества — это перевод студента в позицию активного участника учебного процесса, в котором он с помощью педагога максимально реализует свои возможности и способности.

Процесс развития эстетического мышления студента закономерно зависит от организации его обучения и воспитания, от уровня педагогической деятельности преподавателя, от мотивации студента к мыслительной деятельности, от уровня его активного самопроявления и самоутверждения в педагогически организованном взаимодействии.

Движущей силой процесса развития эстетического мышления является мотивированность студента, проявляющаяся в его стремлении к улучшению личностных достижений.

Ученые в определении мотивации исходят из положения о единстве ее динамической и содержательной сторон. А. К. Маркова, Г. И. Щукина указывают на связь мотивации со всеми структурными компонентами деятельности.

«Важно в процессе деятельности не только выделить мотивы, но и обеспечить пути формирования и развития мотивации». (204).

Г. И. Щукина обращает внимание на важность превращения цели образовательного процесса в мотив деятельности, тогда объективно значимая цель становится личностно значимой, субъективно принятой студентом.

Личность смотрит на мир через призму своих ценностных представлений, оценку предметов и явлений производит с точки зрения значимости и полезности для себя и при этом оценивает и осознает себя (229).

С. Л. Рубинштейн отмечает, что изучение сформированных ценностных образований помогает понять, «чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится» (Рубинштейн С. Л. Мышление и путь его исследования).

Исследованиями А. В. Кирьяковой доказано, что целенаправленное формирование ценностных ориентации способствует развитию личности в целом, превращая ценности в стимулы и мотивы практического поведения (119).

Об ответственности, гражданственности идейно-нравственных позиций личности, определяющих отношение к деятельности, к людям, к самому себе, обществу, говорили П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. Ответственность относится к доминирующим качествам, по степени ее сформированности можно судить о личностном самоопределении, позволяющем строить деятельность в соответствии со своей индивидуальностью (Л. А. Волович, И. И. Зарецкая, Л.

Б. Соколова и др.) (Соколова Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя).

Эти выводы послужили нам основанием для выбора мотивов как стержневых показателей мотивации развития эстетического мышления.

Исходя из этого и учитывая выводы В. Н. Мясищева, что «человек тем полнее реализует свои возможности развития, чем более среда требует от него инициативного действия и поощряет инициативу» (Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова. - М., 1977. - 129 с., с. 38), мы считаем необходимым в процессе обучения вовлекать студента в активную познавательную деятельность с ориентацией его на успех.

В. И. Додонов считает необходимым, чтобы объективное значение деятельности и ее личностный смысл не расходились, т.е. ценности должны быть основными мотивами деятельности.

Одной из важных составляющих эстетического мышления студента является целеполагание. В отечественной науке целеполагание трактуется как важнейший компонент образовательной системы. Этот аспект разрабатывался В. П. Беспалько, Б. С. Гершунским, Р. Г. Гуровой, М. Н. Скаткиным, Н. Ф. Талызиной и др.

В философии цель определяется как «образ будущего результата, к которому стремится человек».

«Для понимания цели как категории диалектики важен характер ее связи с объектом, предметом деятельности, который подлежит преобразованию, ...со способом деятельности, каким результат достигнут».

Целеполагание - основа в развитии эстетического мышления. По мнению Л. Б. Соколовой, «основу для выдвижения цели составляют потребности человека, заставляющие его активно действовать (возникает поле активного поиска). Действие предполагается до тех пор, пока не происходит встреча человека с «предметом» его желания.

Предпочтение одной из потребностей превращает ее в мотив, а мотив - в цель. Только после этого у индивида начинается целенаправленная деятельность» (Соколова, с. 169).

Целеполагание в развитии мыслительной деятельности имеет особое значение, поскольку «главная» единица деятельности есть действие, определяемое ее целью. А. Н. Леонтьев отмечал, что «целеобразование выступает в качестве важнейшего момента формирования той или иной деятельности субъекта» (Леонтьев А. Н.).

Таким образом, целеполагание (целеобразование) является элементом как совместной деятельности преподавателя и студента, так и индивидуальной деятельности каждого из них. Целеполагание осуществляется в несколько этапов как в индивидуальной, так и в совместной деятельности.

Развитие эстетического мышления студента невозможно осуществить без выработки у него умения ставить цели и достигать их. При обучении выдвижению цели необходимо соблюдать определенные этапы:

- сформировать образ цели, составить план деятельности, в котором отразить стратегические и тактические цели на основе объективных и субъективных условий;

- на основе анализа информации о текущем состоянии выяснить проблемную ситуацию;

- проанализировать ситуацию и принять решение об окончательном варианте цели.

Целеполагание в совместной деятельности осуществить сложнее, так как при этом приходится согласовывать индивидуальные мотивы и цели и принимать коллективное решение.

Постановка целей и целевой ориентации процесса обучения является одной из проблем технологии обучения. Особая сложность процесса целеобразования в учебной деятельности заключается в том, что студент не всегда может представить будущий продукт учения до того, как он бу-

дет получен. Преподавателю необходимо передать это представление о результате студенту через некоторые уже освоенные им формы. Это можно сделать посредством выделения системы учебных задач. Эти учебные действия являются специфически характерными именно для стадии целеобразования в учебной деятельности.

В проблемно-ориентированном мыслительном процессе стадия целеобразования, по мнению Л. Б. Соколовой, воплощается в постановке задачи, то есть в конкретизации и формализации проблемы, в привлечении к ее решению определенных схем действия (204, с. 177).

Чтобы развивать эстетическое мышления личности студента, необходимо обучить его приемам мыслительной деятельности: обобщению, систематизации, классификации, конкретизации, алгоритмизации, сопоставлению, сравнению, выявлению причинно-следственных связей, выдвижению гипотез и т.п.

В процессе исследования нами использовался следующий научный инструментарий:

- теоретическое исследование, в ходе которого проводился обзор литературы по проблеме, определялись и изучались существующие закономерности и принципы, а также выявлялись нерешенные вопросы;

- наблюдения, диагностические методики — отвечали на вопрос о состоянии исследуемой проблемы в учебном заведении;

- моделирование процесса исследования, определение этапов экспериментального исследования;

- натурный эксперимент, в ходе которого апробировались и подтверждались теоретические прогнозы, гипотезы.

Развитие эстетического мышления студента есть система динамичная, являющаяся результатом специально организованного процесса. Процесс этот состоит из этапов, преемственность между которыми — не простая последовательность, механическая смена одного другим, а более сложная зависи-

мость, в основе ее лежит некая суть, которая, видоизменяясь, сохраняется на всех этапах процесса.

## **Глава II. Практика развития эстетического мышления студентов в изобразительной деятельности**

### **§ 1 Восхождение эстетического мышления в мировоззренческую доминанту**

Организация экспериментального исследования предполагала проведение обучающего эксперимента, в ходе которого предстояло определить эффективность разработанной нами системы обучающих заданий и упражнений и ее влияния на развитие эстетического мышления студентов.

Эксперимент осуществлялся в условиях естественного учебного процесса Оренбургского Государственного Университета, на архитектурно – строительном факультете. В эксперименте участвовало 84 студента 1, 2,3 курсов. При выборе экспериментальных и контрольных групп мы обращали внимание на то, чтобы они были типичными по наполняемости, уровню успеваемости и общей культуры. Уравнение фактора личности в процессе экспериментальной работы обеспечивалось проведением занятий одним преподавательским составом. В научно-педагогических исследованиях такой вариант считается наиболее оптимальным.

Педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий, организационно-практический, результативно-оценочный.

Задачами констатирующего этапа стали:

- разработка и адаптация диагностических материалов;
- диагностика уровня развития эстетического мышления студентов, как рационального постижения мира.

При его организации были поставлены следующие задачи:

- 1) разработка дидактических и методических материалов, активизирующих процесс художественно- эстетической деятельности студентов при обучении изобразительному искусству;

2) выявление оптимальных условий организации педагогического процесса по формированию и развитию навыков мыслительной деятельности;

3) формирование и развитие у студентов экспериментальных групп навыков самостоятельного исследования выразительных возможностей различных изобразительных материалов.

Структура и содержание эксперимента были логически обусловлены этими задачами - методика экспериментальной работы: обоснована структура и содержание эксперимента, определены критерии оценок и способов математического отображения количественных данных, позволяющих дать качественные характеристики рассматриваемым педагогическим явлениям.

Как известно из психолого - педагогической литературы (исследования П.Я.Гальперина, Б.В.Гурьянова, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконица, А.К.Марковой и др.) формирование навыков проходит ряд этапов. По нашему мнению целесообразно, учитывая специфику формируемых мыслительных навыков, выделить в обучении изобразительному искусству:

- 1) подготовительный этап;
- 2) обучающий;
- 3) закрепляющий.

Для построения экспериментальной работы необходимо было выявить исходное состояние формируемого качества как начальной точки отсчета для анализа последующих изменений. В ходе проведения констатирующего эксперимента мы ставим задачи:

1) определить уровень развития эстетического мышления студентов с целью фиксирования основных показателей в начале опытно- экспериментальной работы;

2) выявить исходный уровень художественно- эстетического интереса, который является критерием сформированности художественно- эстетических потребностей личности, необходимых для развития эстетического мышления;



3) рассмотреть зависимость уровня развития эстетического мышления студентов от личностного отношения к преподавателю, ведущему занятия по изобразительному искусству, влияние этого отношения на формирование его потребностно - мотивационной сферы.

Основными методами исследования, способствующими решению поставленных задач, стали собеседование и стандартизированная анкета, ряд художественно - творческих заданий, «Семантический дифференциал Озгуда», для определения эмоционального восприятия цвета нами был применен тест Люшера, для диагностики эмоционально – выразительной установки была использована методика тематико – апперцептивного теста (ТАТ), нами проводилось наблюдение за организацией деятельности преподавателей и студентов на различных занятиях по рисунку, живописи, композиции и т.д.

Остановимся более подробно на анализе конкретных методов диагностики, примененных в нашем экспериментальном исследовании.

Изучение мыслительной деятельности студентов потребовало синтеза методов исследования.

На диагностическом этапе нами применялись: анкетирование, тестирование.

Метод анкетирования на первом этапе стал ведущим, так как он способствовал накоплению массового материала. Опишем кратко, какие требования мы учитывали при разработке нашей анкеты.

Мы учитывали, что информация, полученная с помощью анкетирования, отражала изучаемую реальность лишь в том виде, как она преломилась в сознании респондентов. Дальнейшее исследование проблемы развития эстетического мышления личности студента требует обоснования *критериев*, на основе которых может осуществляться данный процесс.

Мы обозначили понятия критериев и показателей. Поскольку в их определении в педагогической литературе имеются значительные расхождения, мы воспользовались характеристиками В. Загвязинского.

*Критерии* — это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые позволяют судить о его состоянии, уровне функционирования и развития.

*Показатели* — это количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, то есть мера сформированности того или иного критерия (Загвязинский).

Теоретический анализ позволил нам выделить следующие критерии развития эстетического мышления студентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный. В процессе выявления критериев мы учитывали следующие требования: критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными; критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; критерии должны отражать динамику изменяемого качества во времени и культурно – историческом пространстве.

Одним из важнейших *критериев* развития эстетического мышления личности студента является *восхождение на уровень мировоззренческой личностной доминанты* (повышение смысловой значимости базовых понятий (вербального тезауруса); становление фиксированного внимания на лицо другого как центр его выразительной представленности; сформированность эстетической осмысленности мира); *постановке и поиске личностью ответов на смысложизненные и извечные вопросы, что осуществляется путем познания себя, других людей, мира*. При этом субъективное, эстетическое познание окружающей действительности не может быть дано в готовом виде, но открывается через напряженную душевную работу человека и его личностную эстетическую деятельность, направленную на преобразование мира по законам истины, добра, красоты, гуманного отношения к человеку.

Данное положение предполагает обоснование и других критериев развития эстетического мышления личности, в частности, располагающихся в эмоционально-мотивационной плоскости человеческого бытия.

Развитие эстетического мышления как личностного качества выражается в усилении чувства наполненности внутреннего мира человека. Показательно, что многие исследователи, пытаясь найти некие общие, основные критерии развития эстетического мышления личности, приходят к выводу, что именно сопереживание, сочувствие, эмпатия, содержательно входящие в сферу человеческой *душевной красоты*, и являются такими основами.

Так, по мнению В.Н. Колесникова, сила, образующая чистоту души, задает главную цель развития человека и проявляется прежде всего в *эмпатии* - чувстве духовного родства со всем живым во Вселенной. (116).

Эмпатия (от англ. вчувствование) расширяет границы человеческого «Я» и тем самым увеличивает индивидуальное психологическое пространство человека. Эстетическая эмпатия – вчувствование в художественный объект, источник эстетического наслаждения, эмоциональная отзывчивость на переживание другого человека. (203, с.899).

Работы К. Обуховского, В.С. Ротенберга и многих других убедительно свидетельствуют, что именно эмоциональный межличностный контакт (сочувствия, сопереживания, сорадования), являются фундаментальным условием эстетического развития человека как личности, позволяют ему ощущать себя не чужим в этом мире, выступают ключевым фактором его психического здоровья. (169).

Психологи выделяют несколько каналов эмпатии - рациональный, эмоциональный и интуитивный. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления на сущность другого человека - его состояние, проблемы, поведение, интенсивная аналитическая переработка информации о другом, поступающая одновременно по разным сенсорным каналам. Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность человека войти в эмоциональный резонанс с окружающими - сопереживать, соучаство-

вать, понимать другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов. Эмпатические способности явно зависят от эмоциональных потенциалов личности, прежде всего от быстроты эмоциональной реакции и активности. Постигание другого через интуитивный канал эмпатии сводится к подсознательной обработке информации, что свидетельствует о способности человека видеть поведение других людей, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Процесс развития эстетического мышления личности студента при обучении изобразительному искусству обретает большую полноту, если учитывается ещё один важнейший критерий, в основу, которого положена возможность творческого решения проблемы в соответствии с композиционными, выразительными, и пространственными задачами - *(характер влияния на эмоционально-выразительную составляющую изобразительной деятельности студентов (характер творческого решения эмоционально-образных задач).*

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А.Пономарев. Критерием творческого акта, по Пономареву, является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности, а средства удовлетворения этой потребности на низших. (Дружинин, с.166).

С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают в процессе мыслительной деятельности. (Дружинин В.Н., С.166).

По мнению Дж.Гилфорда, К.Тейлора, Г.Грузбера, Я.А.Пономарева, творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. Согласно высказыванию Г.Азенка – креативность есть компонент общей умственной деятельности. (Дружинин,с.169).

Р.Ассаджиоли считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом его самораскрытия. Психологи Г.Опорт и А.Маслоу указывали на первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста. (Хьелл Л., Зиглер Д., теории личности. СПб: Питер, с.174).

Ученые выделяют ряд личностных черт присущих творческим людям:

- 1) развитое эстетическое мышление, стремление к красоте;
- 2) открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность (терпеливость, выносливость) - к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) независимость - неконформность оценок и суждений.

Часто в этом ряду упоминают особенности «Я – концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях.

Итак, исходя из вышесказанного, содержанием третьего критерия процесса развития эстетического мышления личности является - *степень педагогического управления образовательным процессом (реализуемая готовность педагогов к развитию обозначенного личностного качества).*

Обозначенные критерии позволили нам раскрыть уровневые показатели развития эстетического мышления личности при обучении изобразительному искусству.

Обратимся теперь к тому, что представляет собой оценка абсолютной ценности студенческой работы. Даже тогда, когда преподаватель ставит перед собой цель - поддержать личность студента в его стремлении овладеть изобразительной деятельностью, отмечает положительные сдвиги в его работах, он подспудно обязательно отдаст себе отчет в том, какова объективная ценность каждой конкретной работы. Объективная оценка нужна для того, чтобы определить реальный уровень достижений каждого студента, качество овладения основами изобразительной грамоты и для этого необходимо наметить главные линии последующего развития художественно- эстетического

мышления.

В.С.Щербаков писал: «В любом искусстве есть две стороны, две области, которые развивает школа. Область техники или ремесла искусства, и область творческая. Точное разграничение этих областей почти немислимо, в связи с этим и определение объема этих областей крайне затруднительно» (233, с.25). Техническая или ремесленная сторона традиционно связывается в теории и методике изобразительного творчества с понятием грамотности рисунка, в отличие от противопоставляющейся ей выразительности, отражающей творческие открытия, индивидуальные достижения студента. Подобное разделение допустимо, разумеется, лишь в том случае, когда ставится задача определения уровня художественного развития конкретного студента, степени его одаренности. На практике при повседневном обсуждении и анализе студенческих работ «игнорирование одной из сторон неизбежно приводит к поверхностно-эстетическому или формальному обучению, а, следовательно, и ущербному развитию эстетического мышления личности студента». (236, с. 18).

Овладение художественной грамотой или, в более широком смысле, языком изобразительного искусства, предполагает освоение студентами изобразительных средств, лежащих в его основе - линии, пятна, формы, пространства, цвета, пропорций, ритма и т.д. Язык искусства в то же время есть не простая совокупность этих средств - изобразительных, конструктивных или декоративных, - а «система, структура, метод использования этих средств» (142, с.90). Оценка рисунка становится эффективным методом формирования художественно - эстетического мышления студентов и осуществляется, исходя из его художественных достоинств. Художественно-образная, выразительная сторона художественного творчества рассматривалась в работах исследователей Г.В.Лабунской, С.Д.Левина, П.Я.Павлинова, Е.Е.Рожковой, В.С.Щербакова, Б.П.Юсова в связи с проблемами специфического образного мышления. Н.П.Сакулина, занимавшаяся исследованием развития художественных способностей у детей в 40-50-е годы XX века считала, что графическое изображение пе-

перерастает в понятие художественно-выразительного образа в том случае, если в нем присутствуют не только те черты, которые позволяют узнать в нем явления реального мира, но и те, которые выражают особо впечатляющие свойства этого явления, дают яркую, хотя часто и неполную характеристику (194). Развитие эстетического мышления личности студента происходит наиболее эффективно именно в ходе художественно-образного восприятия мира, поэтому оценка продуктов студенческого творчества, вытекающая из его образных, выразительных качеств, имеет, прежде всего, общепедагогическое значение. В этом смысле она перерастает быть узкометодической проблемой, поскольку способствует становлению неповторимого, особенного отношения к миру, самобытности и самостоятельности мышления студента. Оценка студенческих работ как художественного явления, таким образом, должна преломляться через то, как решается в нем образная задача; она же не сводится к предъявлению четкой, замкнутой системы критериев и носит в значительной степени эмоциональный характер. М.С.Каган пишет: «В ряду изобразительных искусств образ предстает... в виде воспроизведения реальности, ... поэтому он может быть назван *выразительным изображением* - именно *выразительным* (выделено М.С. Каганом), ибо это то качество, которое отличает художественное изображение от изображений нехудожественных (иллюстраций в книгах или рекламного муляжа, документальной фотографии)» (89, с.398).

Современное понимание художественного образа в эстетике, как мы видим, стоит близко к тому толкованию этого понятия, которое было характерно для исследований изобразительного творчества первой половины минувшего столетия. Исходя из этих позиций, становится вполне очевидной вся узость и бессмысленность требований по созданию изображения, лишённого выразительности, экспрессии, ставящего целью лишь воспроизведение физических или геометрических качеств предмета студентом. Сторонники такого подхода считают не только возможным, но и необходимым в ряде заданий отказ от решения выразительной, образной задачи. Внимание рисующего концентрируется на геометрических признаках предмета - расположении точек, очертаниях контуров, конфигурациях

масс, планов, конструкции предметов; круг таких признаков тем шире, чем старше студенты и уровень их обученности. Подобный метод, как справедливо отмечает Р.Арнхейм, «следует принципам описания, принятым чаще всего в математике или естественных науках, а не принципам, которые свойственны спонтанному видению». Такому методу преподавания он противопоставляет иной, требующий от студента выявления экспрессии самой природы. В этом случае «студенты будут воспринимать и пропорции, и направления, но уже отнюдь не как геометрические качества сами по себе. Эти формальные свойства будут восприниматься в зависимости от первоначального подмеченной экспрессии, и правильность и неправильность конкретного штриха будет оцениваться на основе того, схватывает ли он или нет динамику «настроения» предмета изображения» (9, с.376-377). От студентов требуется активное, эстетическое осмысление и передача средствами рисунка или живописи выразительности, заложенной изначально в объекте изображения.

Ясно, что при различных концепциях обучения подход к оценке студенческих работ будет также неодинаков. В одном случае главными критериями оценки станут чисто учебные задачи, передача физических и геометрических качеств и признаков предметов; в другом - художественные достоинства работы, ее выразительность, экспрессия (передача геометрических качеств выступает в качестве средства, а не цели). Разбирая достоинства и недостатки творческих работ студентов, следует идти от целостного впечатления, вводя анализ отдельных качеств каждой работы очень осторожно, чрезмерный анализ может привести к нарушению целостно-эмоциональной природы человеческого восприятия. С возрастом происходит развитие аналитического мышления, восприятия, произвольного внимания, памяти, в студенческом возрасте роль конкретных показателей «грамотности» изображения заметно возрастает, оценка становится более дифференцированной, объективной. Обучение основам реалистического изображения, восприятию и передаче» в работе пространства, объема, пропорций предметов, цвета - все эти задачи в обучении изобразительному искусству решаются и через подробный разбор студенческих работ в числе других методов.

Проблема определения конкретных критериев качества студенческих ра-



бот так или иначе затрагивается во многих современных исследованиях, посвященных различным аспектам теории и методики изобразительной деятельности, т.к. без определения таких критериев невозможно судить об эффективности различных методов и приемов обучения, об уровне художественно-эстетического развития студентов. (101; 161; 232; 233; 239).

Если проанализировать предлагаемые разными авторами конкретные критерии оценки творческих работ, универсальные, общие для различных видов изобразительной деятельности и возраста, то можно убедиться в существовании противоположных подходов к их иерархии. Наиболее общими направлениями анализа и оценки объективного, абсолютного качества работ являются композиционное решение, передача глубины пространства, формы, пропорций, цветовое решение, общая выразительность.

Признавая, что основная задача, которую педагог должен ставить перед студентами в обучении изобразительному искусству, - создание художественного образа графическими материалами или цветом, или «выразительного изображения» (89, с.265), мы тем самым неизбежно будем оценивать готовые студенческие работы именно с этих позиций. Требование «комплекса творческого задания» в работе со студентами, когда идет активное обучение грамоте, ведет к тому, что в основе оценки также должны лежать, прежде всего, художественно-образные качества, а показателям грамотности, несмотря на все возрастающую их значимость, отводится подчиненное положение.

Итак, если управление деятельностью студентов осуществляется именно как управление творческой деятельностью, то центральным критерием в оценке студенческих работ будут художественно-образные качества, выразительность; роль выразительных средств будет зависеть от конкретной задачи и вида деятельности. Совершенно очевидно, что критерий выразительности при таком подходе к оценке творческой работы студента нельзя механически присоединять к схеме «композиция - форма - цвет - техника», поскольку эти критерии изначально неравнозначны. Г.В.Лабунская писала о том, что в основе выразительности заложено «эмоциональное отношение к изображае-

тому, определяющее активность восприятия и изображения в процессе рисования и помогающее личности находить средства, необходимые для передачи своего отношения» (122, с.60).

Выражение отношения к изображаемому, его эстетической оценки невозможно без языковых средств искусства. Выбор таких средств определяется рядом причин, которые условно можно разделить на две группы:

- субъективные, связанные с реализацией особенностей личности студента;
- объективные, идущие от объективных черт и качеств изображаемых предметов.

К этим двум можно добавить, с известной долей условности, третью группу причин, идущих от неограниченных возможностей художественных материалов (акварели, гуаши, карандаша и др.), ведь выразительность рождается в результате импровизаций студента с художественным материалом. Требования, предъявляемые к изображению, значительно усложняются, дифференцируются, оценочные критерии наполняются все новым содержанием, но основные направления оценки должны быть неизменными, в этом заключается одно из проявлений преемственности в обучении студентов. Требования эти представляют комплекс критериев, отражающих овладение основами изображения, грамотой, и тех, которые связаны с выражением собственного отношения, неповторимого индивидуального видения каждого студента.

Рисунок отражает не только уровень овладения художественно-выразительной стороной, языком искусства, основами реалистического изображения, но и свидетельствует и о качественных характеристиках самого процесса художественно-эстетического творчества, позволяет судить о степени его осознанности, творческой активности студента. Оценивая творческую работу студента, педагог воздействует на конкретные аспекты изобразительного процесса у своих учеников, уточняет и конкретизирует их представления о различных приемах создания изображения и обобщенных способах творческой работы. В наиболее общем виде критерии оценки студенческих работ задаются в самом начале заня-

тия, когда преподаватель определяет цели и задачи данной работы. Педагог, формируя образ будущей работы, дает возможность самостоятельно выбрать средства выразительности для воплощения замысла, каковы должны быть конкретные качества работы, используя для этого разнообразные средства педагогического воздействия. Если опираться в организации деятельности студентов на занятия по изобразительному искусству на «принцип моделирования художественного процесса» (225, с.25), а также на роль установки в искусстве, то управление художественно-эстетической деятельностью и ее результатами будет основано на следующих положениях:

- сущность его будет заключаться в разворачивании творческого процесса у студентов и всемерном создании наиболее благоприятных условий для его протекания;

- в качестве стимула, движущей силы творческого процесса должна лежать общая художественно-творческая установка на восприятие и создание художественного образа студентами, необходимость формирования которой направляет все творческие усилия педагога;

- общая художественно-творческая установка на занятия конкретизируется, объединяя в себе множество частных, вспомогательных установок, связанных с отдельными аспектами изобразительной деятельности;

- управление как деятельностью по созданию творческой работы, так и ее результатом - рисунком - осуществляется на основе продуманной системы предъявляемых критериев, связанных с его изобразительными и выразительными качествами;

- критерии, которым должен соответствовать результат художественно-творческой деятельности студента, не нормативны, они являются желательными направлениями творческих поисков, освоения языка искусства и служат конкретными средствами воздействия на формирования образного замысла, процесс создания интересной, выразительной работы на различных стадиях его выполнения и на результат этого процесса.

Система критериев, предъявляемых к студенческим работам, ориенти-

руется на уровень освоения языка искусства, соответствующий их возрастным возможностям, и в наиболее общем виде будет касаться следующих сторон рисунка:

## **I Композиционное решение**

*1. Композиция* (от лат. *compositio* - сочинение, составление, расположение) - 1) структура, взаимосвязь важнейших элементов художественного произведения, от которой зависит весь его смысл и строй. Целенаправленным единством композиции художник выражает содержание своего замысла, делает этот замысел доходчивым и впечатляющим. Как правило, композиция строится на соподчинении с главным сюжетно-тематическим центром всех менее значительных композиционных элементов: помимо соподчинения, область композиции включает также и самый выбор, состав таких элементов. По своему происхождению, основные принципы композиции коренятся в простейших, тысячекратно повторяющихся формах жизненной практики. Человек всегда видит заинтересованно - как действующее и мыслящее существо; с намерением или непроизвольно он выделяет те или иные стороны видимого, отстраняет другие. Уже в исходном, чувственном восприятии предметных качеств и свойств заключается, следовательно, зародыш важнейших композиционных требований: выявление существенного через связь с второстепенным и изъятие незначительного. По основной своей природе композиция, следовательно, далеко выходит за пределы «чисто художественных», узкоспециальных требований. Конкретное же композиционное решение прямо зависит от соответствующего ему жизненного содержания и, в основном, определяется им. «Композиции... нельзя научиться до тех пор, пока художник не научится наблюдать и сам замечать интересное и важное. С этого только момента начинается для него возможность выражения, подмеченного по существу; и когда он поймет, где узел идеи, тогда ему остается формулировать, и композиция является сама собой.» (Крамской). Композиция в произведении искусства, играет организующую роль, является ведущим средством

выразительности. В процессе обучения студентов основам изобразительной грамоты от интуитивного, подсознательного использования различных композиционных приемов переходит к осознанному их применению для воплощения своего замысла. Композиционное решение студенческих работ можно проанализировать с различных сторон, таких, как:

- общие свойства композиции;
- передача пространства в рисунке;
- эстетические качества композиции (симметрия или асимметрия, ритм, статика или динамика, соразмерность или несоразмерность деталей изображения формату, умение выделить главное и подчинить ему менее важные элементы рисунка).

## **2. Форма**

Изображение формы имеет определенные закономерности, общие для многих студентов и отражающие уровень развития аналитического мышления, восприятия, памяти. Передача формы анализируется с точки зрения того объема графических умений, который доступен студенту на данном этапе развития эстетического мышления. Акцент делается на красоте, выразительности силуэта. Соответствие форме изображаемого предмета учитывается в большей степени, а так же верно взятые пропорциональные отношения. При оценке рисунков учитываются следующие обобщенные качества формы изображенных предметов:

- общие свойства (обобщение, упрощение или детализация, наличие мелких подробностей, степень адекватности форме изображаемого предмета);
- передача пропорций (соблюдение пропорциональных отношений);
- эстетические признаки формы (красота, выразительность силуэта, плавность, изящество линий, украшение формы орнаментом).

## **3. Цвет.**

Цвет - в специальном значении:

1) одно из основных средств изобразительного искусства, отражающее (в единстве со светотенью) материальные свойства предметного мира;

2) качество отдельного цветового тона в ансамбле художественного произведения или мотива.

Изменения *локального* цвета в природе точно соответствуют изменениям освещенности, формы, материала, расстояния и, следовательно, передают, в тесном содружестве со светотенью, все эти свойства объективного мира. Поэтому в искусстве цвет, прежде всего служит правдивому изображению реальных предметов в реальной среде, являясь, в частности, одним из средств объемной и пространственной *моделировки*. Однако художник не копирует цветовых оттенков природы. Предметно-изобразительная сторона, оставаясь исходной и важнейшей, вообще не исчерпывает роли цвета в живописи. Через цвет, как и через другие элементы художественной формы, живописец выявляет существенное и характерное; он пользуется в качестве композиционного фактора, применяет его как вспомогательное средство образной характеристики. Велико и многообразно эмоциональное воздействие цвета в живописи. Цвет стоит ближе к чувству человека, эта область изначально вызывает у него живой эмоциональный отклик. Оценка цветового решения рисунка может осуществляться с точки зрения соответствия цвету изображенных предметов, заданному цветовому состоянию, настроению; с позиций того, насколько оно передает отношение самого студента к изображаемому; в основу оценки могут быть положены также красота, богатство цветового решения работы, многообразие цветовых оттенков. Конкретный подход к оценке цветовых качеств студенческих работ определяется, конечно, задачами и содержанием обучения на каждом курсе. На первом курсе включаются элементы цветоведения, от студентов требуется определенный объем теоретических законов цветоведения (о теплых и холодных цветах, локальном и обусловленном цвете, о цветовых контрастах, взаимодополняющих цветах, рефлексах и т.д.). В дальнейшем программой по живописи

предусмотрено знакомство с профессиональной терминологией, умение применять теоретические знания на практике.

Следующим критерием оценки студенческих работ является техника.

#### **4 Техника.**

*Техника* - (от греч. *technike* — искусная и *techne* — искусство, мастерство) (словарь терминов по искусству) — в области искусства: совокупность специальных навыков, способов и приемов, посредством которых исполняется художественное произведение. Понятию техника в узком смысле слова обычно соответствует прямой, непосредственный результат работы художника специальным материалом и инструментом, умение использовать художественные возможности этого материала; в более широком значении это понятие охватывает и соответствующие элементы изобразительного характера — передачу вещественности предметов, лепку объемной формы, моделировку пространственных отношений и пр. Все без исключения технические средства должны приводить к известному, хотя бы скромному художественному результату; «способы и приемы», не отвечающие этому требованию, относятся лишь к чисто технологической стороне искусства, к особенностям материальной, физической структуры художественного произведения.

Технические средства искусства не остаются нейтральными в отношении к его содержанию. Даже мельчайший из технических элементов, через его изобразительную роль, бесчисленными нитями связывается с самим существом художественного замысла. Поэтому основные особенности реалистической техники обусловлены прежде всего ее подчиненностью идейно-образному строю произведения. «Не технические задачи двигают технику, — говорит Крамской, — а преследование олицетворения представлений»; «...дело не в красках и холсте, не в скоблении и мазке — в достоинстве идеи и концепции». Конкретные свойства техники во многом зависят от характера изобразительных задач, от свойств избранного художником материала (акварелью, напр., невозможно писать

так же, как масляными красками), от индивидуальных особенностей исполнительского мастерства и пр. Техника от применения специальных материалов и инструментов основывается ее простейшая и употребительная классификация, включающая в живописи, например техника *масляной живописи, акварели, гуаши, темперы, пастели, восковой живописи, фрески, мозаики*.

Значение техники чрезвычайно велико, т. к., не овладев ею, невозможно изображать правдиво и выразительно. Но в реалистическом искусстве ей присуща лишь служебная роль. Самодовлеющий интерес художника к технике бесплоден, он неизбежно ведет к вырождению самой техники в поверхностное и пустое «ловкачество».

Обучение техническим приемам работы с художественными материалами (карандашом, акварелью, гуашью, тушью, углем, глиной и другими) предполагает оценку уровня овладения заданными приемами, умения студентами использовать их для передачи своего замысла, выражения своих мыслей и чувств.

Владение и использование различных технических материалов говорит о высоком профессиональном мастерстве студентов.

Эксперимент с материалом и его возможностями всегда интересен творцу, новизна, необычность, как самих художественных материалов, так и способов работы с ними, всегда стимулируют творческие проявления.

Оценка техники исполнения работы должна быть основана, прежде всего, на необходимости обучения студентов осознанно делать выбор конкретных приемов соответственно замыслу, эмоциональному содержанию самой работы, передаваемому настроению. При оценке собственно технических качеств педагог ориентируется на такие критерии, как:

- характер линий в рисунке (жесткий, «проволочный», непослушный или, наоборот, поисковый, когда студент экспериментирует с материалом, добиваясь нужной фактуры);

- техника работы цветом; (умение определять колорит своего произведения, верно подобрать гамму в соответствии с колоритом, создание гармо-



ничного произведения, профессиональное владение различными живописными и умелое использование различных технических приемов.

## **5. Образ**

*Образ* (художественный) — специфическая присущая искусству форма отражения действительности, раскрывающая общее через конкретное, индивидуальное и осуществляемая в творческом процессе художника. Художественное осознание действительности в образах, как и научное мышление, направлено на познание существа окружающей человека действительности. Но, в отличие от науки, обобщающей свои наблюдения в виде отвлеченных понятий, искусство, обобщая, не отвлекается от конкретно-чувственной индивидуально-неповторимой природы предметов и явлений.

В процессе создания художественного образа существенна роль чувств и эмоций. В изобразительном искусстве художественный образ понимается как воспроизведение человеческого характера, события, обладающего индивидуальной определенностью и симптоматичного для более широкого круга социально - обусловленных явлений. Картина природы, пейзаж, в котором выразительно передано большое человеческое чувство, настроение, позволяет говорить и об образном осознании природы в искусстве. Создание художественного образа тесно связано с отбором наиболее характерного, с подчеркиванием существенных сторон предмета или события. От художника требуется при этом, помимо глубокого знания действительности, работа творческого воображения. «Воображение заканчивает процесс изучения, отбора материала и окончательно формирует его в живой, положительно или отрицательно значительный социальный тип» (М Горький).

Образ воздействует одновременно и на мысль и на чувство; воспроизводя важные для человека явления жизни, он пробуждает определенное эмоциональное отношение к изображаемым явлениям. Воспитательная роль художественного образа чрезвычайно велика.

Он формирует сознание воспринимающего, побуждает его, как общественного человека, к действию, и служит, в итоге, целям преобразования действительности.

Термин образ применим не только к художественному произведению в целом, но и к содержательным.

Этот критерий объединяет в себе все остальные, именно через призму образных качеств или выразительности оцениваются и композиция, и форма, и техника, и цвет. Оценить образные качества сложнее, чем, к примеру, цветовые или композиционные, поскольку здесь оценивается не просто изображение, но, прежде всего, отношение автора к изображаемому, его переживания и настроение. При анализе художественно-образных качеств студенческих работ учитываются следующие его особенности:

- обобщение, собирательность образа (или, наоборот, его конкретность, индивидуальность);

- степень стилизации образа (руководствуясь собственными наблюдениями, стремится выявить характерный облик объекта, передать его красоту, неповторимость);

- динамичность образа, стремление преодолеть статику, неподвижность (при помощи техники исполнения - взволнованности линий, энергичной манеры работы красками, контраста, ритма и т.д.);

- степень самостоятельности при создании работы, ее новизна и оригинальность, способность увидеть по-новому привычные предметы и явления, то есть нетривиальность образа.

Художественно - образные качества - универсальный критерий, интегрирующая основа, объединяющая в себе все другие: и композицию, и цвет, и собственно рисунок (линию, форму, объем, пропорции), и технику. Если говорить о методической последовательности оценки студенческих работ на занятиях, то в случаях, когда тема отличается особой экспрессией, эмоциональной значимостью для студентов, можно начать с выразительности, общего впечатления, затем перейти к

отдельным критериям и завершить разбор вновь художественно - образными качествами. В контексте каждого занятия те или иные критерии могут выделяться или, напротив, отсутствовать при оценке, как того требуют задачи данного задания. В любом случае последовательность анализа и оценки студенческих работ, конкретное содержание подобного разбора определяются педагогом исходя из тех направлений в художественно-творческой деятельности студентов.

В ходе экспериментальной работы нами была разработана система творческих заданий проблемной направленности.

Прежде чем предложить студентам разработку авторской знаковой композиции, представляется целесообразной провести ряд упражнений направленных на организацию цветового пространства, изолированно, вне изобразительных средств.

В таких работах студентами должны использоваться созвучия собственной знаковой системы в цвете и линии. Должна пройти «эмансипация» живописного выражения от связанности с изображением, - по словам Кандинского.

Нам известно, что произведения искусства, отражая те или иные стороны жизни, отражает их под углом зрения отношения к ним художника, определяемого его мировоззрением, его эстетическим мышлением. Содержание включает в себя и отраженную в произведении искусства действительность (жизненное содержание, тема произведения), и отношение к ней художника (идейно- эмоциональное содержание, художественная идея), и задачу, которую художник поставил перед собой стремясь воздействовать своим творчеством на людей (целевая установка).

При изучении основ изобразительного искусства студенты приобретают определенный колористический опыт, который ему поможет при создании авторской композиции сюжета. Ведь картина- это не только отражение реального мира, но и мир чувств. Для этого необходимо научить студентов чувствовать цветовую объединенность сочетаемых элементов. Составляя цветовую гармонию студенты должны идти, от бессвязанной разрозненности цветово-

го хаоса к созданию порядка, соответствия друг другу качеств цвета. Это цветное построение предполагает текучесть, гибкость, мелодичность контура.

Исходя из вышеизложенного вытекает, что основной задачей в преподавании живописи является обучение системам кодирования информации соответствующими средствами, в данном случае при помощи цвета. При этом процесс обучения должен строиться на осознании путей поставленных задач.

В этом случае, какой бы степени сложности не ставилась задача, надо пытаться добиться ее выполнения, максимально простым путем, с минимальным использованием выразительных средств на каждом уровне.

Суть методики преподавания указанной дисциплины состоит в постановке задачи перед студентами, оставляя свободным выбор путей их решения, не только отрабатывая ремесло в процессе творчества, чтобы техническое исполнение работы становилось не самоцелью, а средством достижения поставленных задач.

В конечном итоге, как и в любой деятельности, так и в процессе познания языка цвета, многое зависит от личности самого студента, его психофизики, творческого потенциала, заинтересованности в самостоятельной работе, понимания значения искусства в жизни человека, умения эстетически осмыслить окружающий его мир.

Задания на выполнение декоративного натюрморта позволяют студентам исследовать возможности ритма пятен в «режиссуре» композиционных поисков. Это задание имеет двоякую цель, с одной стороны, оно направлено на повышение уровня развития эстетического мышления студента, полученные навыки предоставят студенту возможность применять их в любой деятельности, с другой - формируют у студентов умение создать нечто, что не копировало бы природы и обладало бы определенным содержанием, настроением, что предполагает дар не менее высокий.

При выполнении декоративного натюрморта студент приобретает определенный колористический опыт, который ему пригодится при создании ав-

торской композиции сюжета. Иными словами, в задачу этого практического задания для студента входит:

а) расширение возможностей цветоощущения и совершенствование чувства цвета;

б) получение конкретных знаний о художественных возможностях цвета, создаваемых его свойствами совместно с особенностями восприятия. Развитие индивидуального восприятия, творческих задатков;

в) освоение методики цветоводческой грамотной разработки колористического замысла в авторской композиции.

Ряд формальных упражнений, создание элементарных цвето - ритмических композиции, создать три состояния, воспринимаемых как лирическое, трагическое и праздничное. Элементарных не значит простых, элементарных, в смысле живописной пластики, сопоставляющих цветовые пятна, массы, кружочки, мазки, стремясь к тональному, ритмическому и композиционному своеобразию сочетаний. Здесь обязательна цветовая образность когда возможно без изображения передать состояние природы, цветовую обстановку праздника, трагедии.

И в реальной действительности есть мотивы, лишённые действия, созерцательные, лирико-поэтические. Например, тишина как содержательная категория искусства. Как ее изображать? Психологи считают, что тишину выражает синий цвет, а голубой - возвышенность. Гете считал, что желтый цвет «обладает прелестью», он производит «безусловно, теплое впечатление и вызывает благодушное настроение».

Без обретения навыков пользования декоративностью, ритмикой, символикой цвета и т. д. любая, даже исповедальная картина, превращается в риторическое упражнение. Необходимость анализа характера цветосочетаний по производимому впечатлению очевидца.

При выполнении этого задания требуется добиваться от студентов качества исполнения, «сделанности», - технической завершенности. Это тоже как предэтап в исполнении сюжетной композиции. Ведь красота картины, как ве-

щи, - сделанность. Техническая завершенность преобразуется в овеществленную духовную реальность.

Задание №1. *«Организация заданных цветовых построений».*

1. *Комбинация гармонических цветовых сочетаний для создания впечатления лирического настроения (гамма). (см. приложение, «Печаль» )*

Пользуясь мягкими, сближенными по тону вариациями холодноватых, серебристых, разбеленных оттенков, характерных для маргинальных состояний суток и времени года (туманность утр и сумерек, ранней весны и поздней осени), составить произвольные сочетания, которые будут отвечать впечатлениям: грустно, спокойно, пассивно, легко, нежно, тонко, мирно. Серые оттенки в нюансном сочетании дающие ощущение вялости, усталости, но их светлый диапазон вызывает ощущение ясности, легкости, прозрачности. Очень светлые нюансы можно оценить как спокойствие, безмятежность, возвышенность чувств. Привлекательность качеств сближенной гаммы оценивается как благородство, изысканность, эстетизм.

При всей субъективности ощущений общность восприятия цвета существует, иначе цвет как язык общения был бы невозможен.

Составляя цветовую гармонию, студенты должны идти от бессвязной разрозненности цветового хаоса к созданию порядка, соответствия друг другу качеств цвета. Это цветовое построение предполагает текучесть, гибкость, мелодичность контура, поэтому уместен горизонтальный формат, дающий возможность продлить цветовые текучие ритмы, как повтор циклов времен года.

Задание № 2. *«Комбинация гармонических цветовых сочетаний».* (см. приложение, «Любовь»)

Для создания впечатления праздничного настроения (контраст).

Здесь также нужно объединить и целенаправленно подобрать цвета, которые создадут впечатление праздника, карнавала, летнего цветущего луга, фейерверка, зимней ярмарки. Следовательно, сочетаемые цвета должны быть: чистыми, яркими, насыщенными, но гармонично сочетаемыми друг с другом, хотя и контрастируя при этом. Гармония будет пестрой, яркой, но и согласо-

ванной. Цвета, подобранные в одну группу, раскрывают наибольшую красоту друг друга и обладают такой совместимостью действия, которая вызывает у нас ощущение цветовой слаженности, цельности, полноты чувств. Цветовые пятна могут быть равны по массе - это и кружочки, и квадратики, и отдельные мазки. Формат возможен квадратный или близкий к нему, дающий ощущение устойчивости. Гегель считал, что гармонии чистых цветов добиться трудно, но «когда она достигнута, радуется глаз». И. Кант выдвигал в своей эстетике требование чистоты цвета как неперемное условие его красоты. Он считал, что цвет сам по себе, как и звук, может быть красивым лишь в том случае, если он чист.

*Задание №3. « Комбинация динамичных цветовых сочетаний для создания впечатления трагедии («диссонанс»). (см. приложение, «Агрессия»)»*

Помимо контрастности цветовых сочетаний, рекомендуемых при создании драматической композиции, уместен «диссонанс» этих сочетаний и динамичность расположения цветовых пятен. Причем, сами пятна по форме не должны быть равнозначны как в праздничной композиции. Здесь необходима асимметрия расположения пятен и контраст их масштабов. При этом не должно быть анархии в цветопередаче: выбором цвета нужно достичь оптимальной напряженности душевного состояния. В динамике цветопередачи следует добиться наибольшей экспрессивности цветового решения данной абстрактной комбинации цветов. В этом случае ритмическая организация цветовой композиции должна строиться по принципу субординации. Формат возможен вертикальный (или близкий к нему) как динамичный, возвышенный, но возможен и другой.

Говорить о цветовых характеристиках целесообразно при непосредственном выполнении композиции, когда возникнут соответствующие проблемы. Своевременная подсказка активизирует мыслительные и эмоциональные способности студента.

Предлагаемые к выполнению упражнения являются лишь начальной формой знакомства со сложным миром построения полноценной авторской сюжетной композиции, увертюрой, предэтапом. Здесь лишь закладывается на-

вык композиторской последовательной разработки творческих заданий (натюрморта, портрета и т.д.).

В процессе эксперимента проводилась анкета со студентами первого курса. Разработанная нами анкета включала 5 вопросов, направленных на выявление понимания и осмысления содержания предлагаемого понятия.

1. Какое содержание Вы вкладываете в понятие «эстетическое мышление»?

2. Какую роль играет эстетическое отношение к окружающему миру в жизни человека?

3. Какие эстетические понятия и эстетические категории помогают в изобразительной деятельности?

4. Какие способы и приемы обучения, на Ваш взгляд, способствуют развитию эстетического мышления?

5. Какую роль в развитии эстетического мышления играет изобразительное искусство?

Форма ответа на поставленный вопрос – свободная.

Результаты данного среза выявили многополярность мнений студентов, различные уровни эстетического развития личности.

Вопросы анкеты большую часть студентов заинтересовала.

Содержание которое студенты вкладывали в понятие «эстетическое мышление», в большинстве – это стремление человека к красоте.

Например Аля К. так определила эстетическое мышление- это стремление человека украсить мир вокруг себя и внутри себя.

Евгений Ж. – это красота жестов, лица, слов, возможность придумать что - то новое, красивое.

Интересно высказывание Алисы П., «эстетическое мышление» должно формировать мировоззрение человека, воспитывать в нем чувство красоты, меры, гармонии с окружающим миром.



Эстетически мыслить, пишет Наташа М., - это умение выразить свои эмоции через рисунок, живопись, разговор, движение. Это способность чувствовать это мир, умение воспринимать красоту окружающих людей.

Велика роль изобразительного искусства в развитии эстетического мышления, отмечают студенты. Искусство, по мнению студентов, дает безграничные возможности выразить свои чувства, при помощи линии, цвета. Искусство возвышает человеческие качества, помогает видеть мир во всей красе.

Важность эстетического отношения к окружающему миру все участники анкетирования подчеркнули как одну из главных, так как считают, что эстетически мыслящий человек будет творить красоту во всем мире.

Во многих анкетах студенты отмечают низкий уровень развития эстетического мышления, высказывая пожелания сделать на этом акцент. Предлагают ввести дополнительные предметы, способствующие эстетическому развитию личности. Т.е. потребность в эстетическом осознании действительности прослеживается у каждого участника.

В большинстве случаев определить данные понятия студентам было затруднительно, так как для выражения мыслей и чувств словарный запас был довольно ограничен вследствие отсутствия знаний терминологии и основных понятий, и зачастую встречались ответы как «да», «затрудняюсь ответить».

Опытно-экспериментальная работа на уровне диагностики позволила установить три уровня эстетического развития студентов.

1. К высокому уровню были отнесены студенты, которые проявили высокую степень знаний, умение дать объективную оценку процесса развития эстетического мышления, пониманием смысла задаваемых вопросов, достаточно полным ответом.

2. Средний уровень развития мышления проявился в поверхностном знании эстетических понятий, затрудняется формулировать отдельные свои мысли, не проявляет заинтересованности.

3. К низкому уровню были отнесены учащиеся, ответы односложны и невыразительны, неуверенность в своих силах, затруднения в работе с понятиями. (таблица 1).

Уровни развития эстетического мышления студентов в экспериментальных и контрольных группах (в процентах к общему числу участников тестирования).

Таблица 1

Уровни	Результаты 1999 г.	
	Э	К
Высокий	3,2	2,4
Средний	62,1	65,5
Низкий	34,7	32,1

На высоком уровне развития эстетического мышления находилось только 3,2 % учащихся, при этом большая часть испытуемых относилась к среднему (62,1 %) и низкому (34,7 %) уровням.

Количество имеющихся проективных методик достаточно велико, из множества тестовых работ нами была выбрана методика, характеризующаяся глобальным подходом к личности.

ТАТ относится к группе проекционных методик. Применяется для выяснения тех особенностей личности, которые проявляются в социальной среде и социальных отношениях. Это:

- а) особенности позиции личности (действенная, созерцательная, сострадательная);
- б) особенности интерперсональных связей (симпатии, антипатии, привязанности);
- в) преобладающие тенденции;

г) способы действия (способы организации действия, особенности эстетического мышления, способы решения жизненных задач);

д) динамическая сторона личности (ритм ее деятельности, эмоциональная лабильность, реактивность).

Для теста были подобраны 10 специальных карточек, где изображенные ситуации отвечают двум основным требованиям. При недостаточно четких и ярких изображениях предметов и действующих лиц сами по себе композиции этих ситуаций являются в тоже время объективно неопределенными, не допускающими однозначного толкования. При восприятии таких картин у испытуемого создается своеобразная иллюзия совершенной ясности картины: четкие изображения сразу определяют сферу действий испытуемого. Испытуемый студент вкладывает в каждое толкование, свои знания, свой индивидуальный опыт, свой способ действий и свои оценки.

Испытуемые студенты в свободной форме рассказа описывают то, что по их мнению происходит на картине, рассказывают, что способствовало возникновению данной ситуации, рассказывают о чувствах и переживаниях изображенных лиц.

Картинки демонстрировались студентам в виде черно – белых слайдов на экране с помощью диапроектора. На ответ к каждой картинке, в соответствии с требованиями инструкции, давалось 5 минут в среднем. Перед демонстрацией картинок преподаватель просит в «свободной форме» описать, что чувствуют люди, попробовать представить мысли людей.

В выбранном нами тесте (ТАТ) ясный с самого начала образ вызывает ничем не ограниченную цепь ассоциаций и здесь, кроме того, прямо представляется выход из круга образа и картины, действие с этим образом и внутри образа.

ТАТ был проведен в контрольной и экспериментальной группе студентов, рассказы по картинкам составлялись в начале экспериментальной работы (1999 учебный год) и в конце учебного года в 2000 году.

Студенты за короткий отрезок времени написали цельный рассказ, в котором можно было бы с достаточной очевидностью выявить «особенности эстетического мышления», которые заключались в умении выразить состояние внутреннего мира персонажей, готовность к сопереживанию с ними, часто выражающаяся в попытках описания внутреннего мира персонажей.

Исходя из двух ответов студентов у нас получились изменения в процентных отношениях. В экспериментальной группе, где проводилась работа по предлагаемой методике, наблюдается повышение уровня эстетического развития студентов. (таблица 2)

Таблица 2

Уровень развития эстетического мышления студентов экспериментальной и контрольной группы, в %

Уровень развития эстетического мышления	Экспериментальная группа	Контрольная группа
высокий	30,2	6,2
средний	54,1	21,3
низкий	14,2	23,6

При помощи ТАТ мы смогли решить такие задачи как установление степени эстетического осмысления воспринимаемого, степени эмоциональной устойчивости.

## **§ 2 Актуализация эмоционально- выразительной стороны содержания учебных предметов**

*Сравнительный анализ семантического дифференциала Озгуда.*

Исходя из задач исследования, семантические структуры процесса развития эстетического мышления личности студента изучались нами с помощью реконструкции понятий, которые характеризуют эмоционально – чувственное восприятие окружающего мира. Нас больше интересовали не сами понятия, а

их особенности, связанные с эстетическим отражением действительности студентами.

В нашей работе мы учитывали, что «под каждую новую задачу строить новые семантические пространства, специфические именно для категоризации данной реальности. Не семантические пространства как некое вместилище наполняется объектами, а в зависимости от наличных объектов через возможные линии аппозиций и противопоставлений, осуществляемых испытуемыми /анализ через синтез/, порождается само пространство.

В качестве исследуемых стимулов были выбраны 5 понятий.

1. *Красота* – одна из важнейших категорий, которая наряду с категорией прекрасного служит для определения и оценки таких эстетических свойств предметов и явлений действительности, как совершенство, гармоничность, выразительность, завершенность. (Словарь, с.358).

2. *Любовь* – высокая степень эмоционально положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его к центру жизненных потребностей и интересов субъекта.

3. *Ненависть* – устойчивое активное отрицательное чувство, направленное на объект. (С.488).

4. *Человек* – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни. (С.868).

5. *Образ* - чувственная форма психического явления, имеющая в визуальном плане пространственную организацию и временную динамику.

6. Материалом для исследования служила методика семантического дифференциала Ч.Озгуда. Это метод количественного и качественного индексирования знаний при измерении эмоционального отношения личности к объектам. Он предназначается для измерения различий интерпретаций понятий испытуемыми. При этом имеется в виду то уникальное значение, которое явление приобрело для испытуемого в результате его обучения изобразительно-му искусству.

*Процедура исследования.*

Исследуемый объект /стимул/, в качестве которого выступает понятие – символ в вербальной форме, оценивается путем соотнесения с одной из точек шкалы, заданной полярными признаками /выраженными прилагательными/. Пространство шкалы между противоположными значениями воспринимаются испытуемыми как непрерывный континуум градаций выраженности значений, переходящий от средней нулевой точки и различной степени одного или противоположного признака.

Использование в психосемантическом эксперименте биполярных шкал связано с тем, что в индивидуальном сознании значения существуют в форме противопоставлений, т. к. способность к биполярной оценке изначально обусловлена двунаправленным отношением человека к окружающей действительности, чтобы определить объект как неприятный, человек должен сравнить его с приятным. В данном случае имеется в виду «некоторая общая направленность» процесса осознания в рамках полярных координат типа «хороший - плохой», что в свою очередь, предполагает бесконечное множество вариантов восприятия фрагментов действительности.

Точность отражения стимула зависит от числа заданных осей семантического пространства. В нашем исследовании применялась пятифакторная модель семантического дифференциала. Первый фактор – «оценка» составляют шкалы: хороший – плохой, приятный – неприятный, красивый - некрасивый. Во второй фактор – «сила» входят шкалы: сильный – слабый, большой –малый, легкий – тяжелый. Третий фактор- «активность» включает шкалы; активный – пассивный, быстрый – медленный, возбужденный –расслабленный. Четвертый фактор - «реальность» состоит из шкал; воображаемый – действительный, дальновидный – недальновидный, конкретный – абстрактный. В пятый фактор «сложности» входят шкалы; простой – сложный, таинственный – обычный, неограниченный – ограниченный.

При обработке результатов цифровые оценки переводились в балл.

Были составлены таблицы средних значений по шкалам и факторам для каждой выборки испытуемых в целях снятия установки варианта положи-

тельных и отрицательных прилагательных давались в смешенной последовательности, что учитывалось нами при обработке результатов.

В ходе математической обработки данных мы попытались сравнить результаты в начале эксперимента и в конце. В качестве сравниваемых показателей были выбраны коэффициенты адекватности мышления по шкале «красота» и «человек» эмоциональных отношений, показатель G по тесту В.Алмера и оценки по шкалам и факторам семантического дифференциала. Проведенный корреляционный анализ /по методу Пирсона/ не выявил статистически значимой взаимосвязи между выделенными показателями изучаемых компонентов мыслительной деятельности студентов.

Обратимся к сравнительному анализу средних данных полученных при оценке выделенных понятий с помощью модели /СД/.

Проведение анализа по t – критерию показало, что по трем факторам из пяти /«оценка», «активность», «реальность»/, выявлены статистически значимые различия для большинства изучаемых понятий в контрольных группах студентов. По фактору «добро» выявлены статистически значимые различия в средних оценках.

По фактору «реальность» значимые различия в средних оценках были не обнаружены.

Необходимо отметить, то для большинства понятий по фактору «оценка» выставляют крайние позиции возможных оценок выставляют крайние позиции возможных оценок. Например, понятие «любовь», «красота», «добро» студенты оценивают как очень хорошие, а понятия «ненависть», «человек» получили крайне отрицательные оценки.

Полученная особенность, характерная для студентов занимающихся изобразительной деятельностью оценивая понятия по данному фактору /преимущественно использование крайних позиций/ свидетельствуют об актуальности фактора «оценка» для экспериментальной группы студентов. И это не случайно, в связи с тем, что в изобразительной деятельности в большей степени преобладают оценочные измерения.

Аналогичные результаты по факторам «реальность» и «актуальность» получены для экспериментальных групп студентов. Большинство студентов используют крайние позиции оценок по данным факторам. Для иллюстрации можно привести пример оценивая понятие «любовь» по фактору «активность». Оценки варьируются от «очень активный» /7 баллов/ до «средне пассивный» /2 балла/, средняя оценка по этой шкале – 5,9 баллов, а также от «очень возбужденный» до «расслабленный» /средняя оценка по шкале – 6,4 балла/ и от «очень конкретного» до «средне абстрактного» /средняя оценка – 5,6 баллов/.

Из этого можно сделать вывод, что для студентов на данном этапе эксперимента более актуальным фактором является «активность» и «реальность», это объясняется, возможно, тем, что данная сфера деятельности (изобразительная) больше связана с активным осмыслением красоты окружающего мира.

Рассмотрим более подробно характеристику выявленных различий для каждого из пяти понятий.

Для понятия «красота» обнаружены значимые различия по трем факторам: «оценка» /  $t = 3,36$ ,  $p = 0,01$ /, «реальность» / $t = 7,75$ ,  $p = 0,001$  / «сложность»/  $t = 3,37$ ,  $p = 0,01$ /

Прежде всего необходимо отметить общую тенденцию, характерную для оценок по этому понятию у экспериментальных групп - положительная направленность всех оценок. Полученные данные позволяют говорить о более позитивном отношении, или, иначе, принятии понятия «красота» как более активного, но и более сложного.

По понятию «любовь» получены статистические значимые различия по всем пяти факторам, используемые в данной модели СД, для всех групп студентов.

Понятие «любовь» оценивают как очень приятную, а также очень таинственную, но довольно сложную. Семантические образования, полученные для понятия «человек » позволяют заключить, что оно воспринимается средне,



хотя и более реально. При этом настораживает оценка по фактору «сложность» - 5,5 /очень сложный/.

Эти предположения подтвердились данными, полученными в нашем исследовании, а именно выявлены статистически достоверные различия в семантических оценках для понятия «любовь» по трем из пяти факторов: «сила»/t = 4,7, p =0,001/, «активность» /t= 4,7, p=0,001/, «сложность» /t=3,13, p=0,01. Особый интерес представляет исследование семантической структуры понятие «образ», отношение к которому в содержательном плане тесно связано с образным осмыслением действительности и творческим характером выполняемой работы. Во – первых, отметим очень положительный характер восприятия данного понятия для всех групп студентов. На основании этого исследования /средние оценки больше по всем факторам больше 5 баллов для всех участников эксперимента/. Во – вторых, статистический анализ по t- критерию Стьюдента обнаруживает высокие различия между средними величинами семантических оценок понятия «образ», для рассматриваемых групп студентов по факторам: «оценка» /t-3,29, p=0,01/, «сила» /t=2,91, p=0,01/, «реальность»/t=4,08, p=0,001/. Данные различия выражаются в более высоких средних оценках.

Для понятия «ненависть» и «добро», статистические значимые получены по факторам «оценка» /t<sub>н</sub>= 3,37, p=0,001; t<sub>д</sub>=3,33, p=0,001/, «активность» /t<sub>н</sub>= 4,83, p=0,001; t<sub>д</sub>=3,34, p=0,001/, «реальность» /t<sub>н</sub>= 6,2, p=0,001; t<sub>д</sub>=3,13 p=0,001.

Таким образом, представленные выше данные, свидетельствуют о различном характере структурирования семантического поля творческой личности и изобразительной сферы деятельности.

Изложенный в данном параграфе материал позволяет констатировать: факторы представленной модели семантического дифференциала имеют различную степень актуальности;

- приведенный сравнительный анализ семантических образований, полученных с помощью пятифакторной модели СД, если и не доказывает, то по

крайней мере иллюстрирует влияние сферы деятельности студентов на особенности семантических компонентов.

*Особенности семантического поля на первом этапе развития эстетического мышления при обучении искусству.*

Задача второго этапа нашей исследовательской работы по изучению особенностей структуры семантического поля студентов, сводилась к следующему. Мы хотели получить подтверждение ранее высказанного предложения о том, что особенности субъективной семантики, характерные для мыслительной деятельности начинают формироваться еще на начальном (действие по алгоритму) этапе обучения изобразительному искусству. Иными словами, в случае подтверждения этой гипотезы можно было бы действительно говорить о ценностных ориентирах в профессиональной деятельности студентов.

Процесс обучения изобразительному искусству, кроме усвоения художественной грамоты, выработки навыков и умений, предполагает более глубокие перестройки структур личности, особенности мировоззрения, вводит понятие мира искусства, как совокупность особенностей образа картины мира, акцентов мышления, восприятия и рефлексии. Основываясь на этом достаточно нетрадиционном понимании, можно считать профессиональное обучение как процесс, направленный на осознанное осмысление окружающего мира по законам добра и красоты. В ряде исследований, проведенных со студентами было выявлено, что в процессе обучения изобразительному искусству происходит перестройка семантических структур, подтягивание к эстетическому осмыслению мира. Данные эмпирического исследования выполнены на примере обучения основам изобразительного искусства студентов вуза.

В связи с этим, особенностью нашего исследования являются постановка задачи, изучения влияния специальных упражнений разработанных нами в соответствии со стандартом на перестройку субъективной семантики. Кроме того, мы рассматривали более ранний этап обучения и профессиональной ориентации, в условиях высшего учебного заведения.

Объект нашего экспериментального исследования включал четыре группы студентов кафедры архитектуры и дизайна архитектурно – строительного факультета ГОУ ОГУ. Программа обучения на кафедре архитектуры и дизайна направлена на изучение следующих дисциплин по изобразительному искусству; рисунок, живопись, декоративно – прикладное искусство. Данная программа имеет целью подготовку специалиста – дизайнера, способного возвести эстетическое мышление в мировоззренческую доминанту. Материалом для исследования послужила пятифакторная модель семантического дифференциала /СД/, описанная нами ранее в данном параграфе. В качестве понятий выступили те же, значимые для эстетического мышления в зависимости от специфического содержания изобразительной деятельности студентов.

Рассмотрим результаты /по t- критерию Стьюдента / семантических оценок 5 понятий, полученных по пяти факторам СД, для экспериментальной группы студентов в конце эксперимента.

Статистические результаты, полученные для понятий «красота», «добро», «любовь», «человек» изменились, а именно различия в средних данных экспериментальной группы студентов по всем факторам СД. Понятия «красота», «добро» оцениваются студентами как очень хорошие, очень легкие, достаточно реальные. Изменились также статистические результаты для понятия «человек», если на начало эксперимента чаще данное понятие оценивалось как не очень хороший, пассивный, слабый, то в конце эксперимента понятие «человек» оценивалось с позиции добра, силы, активности. Следовательно, можно говорить о наличии тенденции роста эстетического мышления студентов, восприятия мира сквозь призму эстетических категорий.

Итак, изложенные в настоящем параграфе результаты исследования подтверждают наше предположение о влиянии специального обучения изобразительному искусству.

Суммируя представленные в данном параграфе результаты изучения особенностей семантических составляющих изобразительной сферы деятельности студентов, можно сделать ряд выводов:

- во – первых, об эмпирическом подтверждении используемой нами гипотетической конструкции, сердцевинной которой является идея влияния сферы деятельности на особенности развития эстетического мышления личности;

- во – вторых, о влиянии специального обучения изобразительному искусству, как одного из факторов, формирующего семантические структуры, характерные для эстетического мышления.

### **§ 3 Подготовка преподавателя к организации учебного процесса**

Решая поставленную в нашем исследовании задачу определения структуры и содержания подготовки преподавателей к развитию эстетического мышления студентов, мы обратились к понятиям «подготовка», «профессиональная деятельность педагога».

Исходным в составе категориального комплекса, применяемого в нашем исследовании, является понятие «подготовка». Различные словари определяют готовность как «состояние готового» (166, с. 346), «психическая настроенность на что-либо, желание сделать что-либо» (26, с.223), «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь» (769, с. 610). В энциклопедическом словаре «готовый» трактуется как «изготовленный, доведенный до полной законченности, совершенства» (195, с. 475).

В современной психолого-педагогической литературе можно выделить два основных теоретических подхода к пониманию готовности. Одни исследователи рассматривают ее на функциональном уровне и называют готовностью, другие - на личностном уровне и называют подготовленностью.

Первая группа исследователей (Г.М.Гагаева, Е.П.Ильин, Н.Д.Левитов, Б.Ф.Ломов, Л.С.Нерсисян, К.К.Платонов, В.Н.Пушкин, и др.) готовность рассматривают в связи с непосредственно предстоящей деятельностью и характеризуют как оценку определенного функционального состояния, близкого к понятиям «установки» (И.Т.Бжалава, А.С.Прангишвили, Д.Н.Узнадзе и др.), «предстартового состояния» (В.А.Алаторцев, А.Д.Ганюшкин, А.Ц.Пуни), «мо-

билизации сил» (Д.А.Белухин, Ф.Генов), «состояния бдительности» (Л.С.Нерсесян, В.Н.Пушкин).

Второй подход позволяет изучать проблему готовности на более высоком — личностном уровне, как подготовленность. При этом она понимается как совокупность личностных качеств специалиста в составе мотивационного, интеллектуального, эмоционального компонентов, обеспечивающих выполнение им функций, адекватных требованиям содержания и условий деятельности (М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, В.А.Крутецкий, М.А.Мамозян, В.И.Соколов и др.).

Несмотря на разность теоретических подходов к проблеме психологической подготовки (готовности) принципиального противоречия между ними нет. Оба вида готовности существуют и проявляются в целостном единстве: с одной стороны, временная готовность, как состояние, возникает в зависимости от долговременной готовности, с другой - временная готовность определяет продуктивность длительной готовности в данной конкретной обстановке.

Понятие профессиональной готовности вводится в педагогику в 70-е годы. В общетеоретическом плане данная проблема исследуется К.М.Дурай-Новаковой, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткиным, В.А.Сластениным, А.И.Щербаковым. Понятие «готовность к профессиональной деятельности» исследователи рассматривают как цель подготовки специалиста (Г.К.Воеводская, К.М.Дурай-Новакова, Х.Й.Лийметс); как результат обучения в профессиональной школе, обобщенный в системе показателей подготовки (профессиограмме) (В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин); как интегративное качество личности педагога или комплекс профессионально-значимых качеств специалиста (А.Я.Канапацкий, К.М.Мукашева, Т.В.Поздеева, Т.Н.Селезнева, Т.Н.Таранов); как сложную целостную систему, объединяющую комплекс личностных качеств (долговременная готовность) и активное-действенное состояние личности (ситуативная готовность) (С.А. Николаенко).

В.А.Сластенин под профессионально-педагогической готовностью понимает способность к уверенно выполняемой и эффективной *профессиональной*

*деятельности, включающей три* взаимосвязанных компонента: психологический, научно-теоретический и практический (164).

Анализ исследований позволяет определить готовность как интегральное, профессионально-значимое качество личности педагога, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные (профессиональные мотивы и интересы) и процессуальные (профессиональные знания и умения) аспекты.

С целью выработки целостного представления о готовности рассмотрим данное понятие более детально.

Результаты анализа исследований, посвященных изучению разных аспектов профессиональной готовности (С.И.Архангельский, В.А.Кан-Калик, К.М.Мукашева, С.А.Николаенко, В.А.Сластенин, А.Н.Щербаков и др.) позволяют выделить три ее основных структурных образования:

- 1) мотивационный компонент;
- 2) когнитивный компонент;
- 3) операциональный компонент.

Структурные элементы могут изучаться как самостоятельные психолого-педагогические явления, но должны рассматриваться во взаимосвязи, иначе нарушается целостность образования.

Мотивационно-потребностная сфера личности педагога представляет собой иерархически взаимосвязанную совокупность потребностей, мотивов, целей личности, которая побуждает, направляет и регулирует ее деятельность для достижения положительных результатов, являющихся объективным проявлением мотивационно-ценностного отношения личности к педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина, К.М.Мукашева, В.А.Сластенин, Т.Н.Таранова, Е.Н.Шиянов и др.).

Содержанием когнитивного компонента готовности является теоретическая база, способствующая выполнению профессиональных функций. Основными компонентами социального опыта являются знания о действительности, самом человеке и способах его деятельности (В.Г.Ананьев,

А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, И.Я.Лернер, В.И.Мясников, С.Л.Рубинштейн и др.). Присвоение знаний субъектом обуславливает успешность освоения деятельности. С этих позиций можно утверждать, что профессиональная подготовка в стенах вузов должна быть направлена на обеспечение освоения студентами системы знаний, необходимых для реализации педагогической деятельности. Недостаточное владение знаниями приводит педагога к осуществлению деятельности на уровне подражания и копирования, к догматизму в поведении.

Современные научные представления о теоретической подготовке педагогов не сводят ее лишь к содержанию обучения, а рассматривают в качестве средства развития личности обучаемого (Г.Л.Ильин, И.А.Зимняя), творческой индивидуальности специалиста (А.А.Вербицкий, Т.В.Добудько), профессиональной компетентности (Ю.В.Варданян).

Успешность профессиональной деятельности находится в прямой зависимости от понимания педагогом сущности педагогического процесса, ориентировки в объекте деятельности, которым является ребенок, (знание и понимание его возрастных и индивидуальных особенностей развития), знаний содержания и методов науки, лежащей в основе учебного предмета в школе (О.А.Абдуллина, Л.Г.Семушина, Н.Д.Хмель и др.).

Готовность к осуществлению педагогической деятельности определяется сформированностью ряда общепедагогических и специальных умений. Педагогические умения представляют собой своеобразный «сплав» знаний и практического опыта. Это способ педагогического воздействия, основанный на сознательном и интегрированном применении психолого-педагогических и методических знаний, прошлого опыта по решению аналогичных педагогических задач в изменяющихся условиях (97, 163).

В настоящее время определена номенклатура основных профессионально-педагогических умений, дана их классификация. Так, В.А.Сластенин, определяя профессиональную компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, рас-

крывает ее через педагогические умения. Содержание теоретической готовности выражается в аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умениях, а практическая - в организаторских (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационных) и коммуникативных (перцептивные, собственно умения общения и педагогическая техника) умениях (163).

Принципиальное значение для понимания природы педагогических умений имеет концепция Н.В.Кузьминой. Анализируя структуру педагогической деятельности как систему последовательных действий, направленных на достижение целей через решение специалистов к своей работе (Л.В.Поздняк, Е.А.Панько, К.Е.Прахова, Л.Г.Семушина и др.); формирование коммуникативных и эмоциональных качеств, значимых для профессии воспитателя (Е.В.Анищук, Н.Г.Хасанов и др.); влияние педагогической практики на формирование профессиональных качеств личности педагога (В.М.Захарова, З.М.Истомина).

Таким образом, вопросы по подготовке преподавателей к профессиональной деятельности нашли отражения во многих исследованиях. Вместе с тем, недостаточно разработанной остается проблема формирования подготовки к развитию эстетического мышления студентов при обучении изобразительному искусству.

Многие ошибки и заблуждения в системе образования проистекают из-за того, что, сталкиваясь с теми или иными ситуациями, педагоги не умеют хорошо рассуждать, в надлежащей мере не владеют навыками приводить основания, рефлексивно пользоваться критериями, избегать логических ошибок, анализировать смыслы понятий и их зависимость от контекста и т.д.

Им легче разрешать ситуацию на основе стереотипа, эмоций, нежели пускаться в трудоемкую работу обоснованного рассуждения. Легкость, как правило, чревата неоправданными обобщениями, путаницей причин и следствий, фактов и ценностей и т.п., делающими уязвимым принятое решение. Трудоемкая работа «хорошего рассуждения» может быть облегчена, если начать обучать необходимым для него умениям еще в школе.



Многие учителя утратили необходимую методологическую строгость и методическую подготовку. Они бесосновательно разрушают логику образовательного процесса, практикуют «облегченное» преподавание (более 40 % из наблюдаемых).

Преподаватели в основной своей массе не умеют решать стоящие перед ними задачи. Особенно наглядно это проявляется в творческой деятельности. Как правило, преподаватели не владеют методологией научно-педагогического исследования, плохо знают функциональные возможности методов исследования, не могут их корректно подобрать, не понимают сущности педагогического экспериментирования и плохо владеют технологией эксперимента.

Нам возражают, что преподавателю-практику эти умения не нужны. Для него главным являются организаторские, коммуникативные умения, знание психологии студента. Но дело в том, что в процессе анкетирования мы столкнулись с требованиями студентов научить эстетически мыслить, обнаруживать проблему, ставить вопрос и выдвигать гипотезу. «Научите нас эстетически мыслить, а остальное мы выучим сами», - встречается в анкетах.

Поэтому именно среди преподавателей-практиков есть группа (пока малочисленная, около 6,8 %) педагогов, которые видят наибольшие затруднения в слабо развитом эстетическом мышлении. Это преподаватели, у которых есть необходимость и стремление действовать с минимумом ошибок, физического перенапряжения, стремление к получению гарантированного результата — развития эстетического мышления, ради которого и предпринимается эта деятельность. Это педагоги, которые осознают, что способность «видеть прекрасное» формируется только в процессе эстетической деятельности. Но такую деятельность может организовать не каждый преподаватель, а только тот, кто сам способен к эстетическому отражению окружающего мира, а также жить и творить по законам добра и красоты. В этой связи стало необходимым:

- формирование педагогической деятельности преподавателя;

- повышение теоретических знаний преподавателя о личности, ее становлении, об эстетическом мышлении и способах ее развития, о специфике организации образовательного процесса, методах отслеживания динамики в развитии эстетического мышления студента и др.;

- использование эмоциональных, чувственных, познавательных, способов стимулирования эстетического мышления;

- создание атмосферы взаимоуважения, доброжелательности и сотрудничества между преподавателем и студентом;

- наличие диагностических методик по отслеживанию уровня развития эстетического мышления студентов и преподавателей;

- развитие умений преподавателя в организации образовательного процесса, обеспечивающего эффективное развитие эстетического мышления;

- психологическая перестройка самого преподавателя в организации собственной эстетической деятельности.

Было отмечено, что в коллективе в отдельных случаях нарушаются принципы гуманизма и демократии. Оказалось, что лишь небольшая часть коллектива работала над повышением своего профессионального мастерства: систематически это делали лишь 16-17 % преподавателей; 20 % пополняли свои знания время от времени; 23 % пытались что-то делать, но оставляли попытку из-за разных причин; 27,7 % следили за новинками, но не находили в них ничего существенного, помогающего улучшить работу.

С этого момента мы начали поэтапно проводить целенаправленную работу с педагогическим коллективом.

На первом этапе (1998- 1999 гг.) углублялись теоретические знания о личности и путях развития эстетического мышления студента. Были проведены педсоветы, теоретические семинары, семинары-практикумы, заседания методических объединений, изучался передовой педагогический опыт по данной проблеме, накопленный в высших школах г. Оренбурга и России.

С 1999 по 2000 гг. были систематизированы знания преподавателей о диагностических методиках, их использовании, осуществлялся поиск эф-

фективных приемов развития эстетического мышления студента, разрабатывались и систематизировались дидактические материалы, апробировались методические рекомендации. Формы работы с коллективом на данном этапе усложнились: семинары-практикумы, инновационные семинары для разных категорий преподавателей, учитывающие уровень их теоретической и практической подготовленности, заседания методических объединений, деловые игры.

В результате нами отмечено повышение уровня культуры педагогической деятельности коллектива по большому спектру показателей формируемого качества.

На последующем этапе была проанализирована работа преподавателей, проведено теоретическое обоснование результатов. На заключительной конференции преподаватели выступили с обобщениями, в которых отразилась рефлексия их собственного опыта по развитию эстетического мышления, выявлены характерные затруднения и предлагались пути их решения.

Мы пришли к заключению, что развитие эстетического мышления (образного мышления) включает:

- 1) работу с понятиями;
- 2) работу с суждениями (формулирование вопросов-суждений и умозаключений по данным вопросам);
- 3) работу с формально-логическими законами ;
- 4) работу с диалектическими категориями (содержание — форма, общее — частное, сущность — явление и др.).

Преподаватели осуществляли на практике личностно ориентированное обучение студентов в процессе организации их учебной деятельности посредством отбора форм и методов обучения и воспитания с учетом их интересов, особенностей, способностей; обеспечивали дифференцированный подход к реализации программ учебных дисциплин; внедряли в практику диагностико-коррекционную работу как важное условие продвижения в развитии каждого студента.

Поиск и выбор способов решения поставленных задач, построение плана действий мы считали важным этапом в деятельности администрации, от которого во многом зависело, будут ли задачи решены. При этом опора на научные достижения в области педагогики, психологии, методик преподавания отдельных предметов явилась одним из важнейших условий, без которого невозможно было развитие всех участников образовательного процесса.

Мы полагали, что такая целенаправленная работа по совершенствованию профессионального мастерства преподавателя позволит нам подготовить его к опытно-экспериментальной работе по развитию эстетического мышления студентов.

Нам необходимо было провести преподавателя по «лесенке самости» (А. Маслоу): самоосознание —» самоопределение —» самовыражение —» самоутверждение —» самореализация —» саморегулирование.

Мы опирались на позицию Е. И. Казаковой и А. П. Тряпицыной, утверждающих, что только «преподаватели с тенденцией к самоактуализации, тенденцией к достижению жизненного успеха являются наиболее подготовленными для развития студента» (78, с. 21).

Поэтому первостепенную задачу методической службы мы видели в том, чтобы убедить преподавателей в необходимости пересмотра их деятельности в организации образовательного процесса, поверить в свой творческий потенциал.

Для решения этих задач на кафедре необходимо было создать развивающую педагогическую среду, как для преподавателя, так и для студента.

На это ушли годы напряженной работы, в процессе которой обогащение содержания работы преподавателя мы осуществляли посредством:

- вовлечения их в работу инновационных семинаров;
- внедрения новых форм работы методического объединения;
- использования аттестации преподавателей для теоретического осмысления ими проводимых исследований.

Проектируя движение преподавателя по «лесенке самости», мы понимали, что каждому педагогу необходимо на каждой ступеньке ощущать значимость поставленной цели и верить в собственный успех. Формулу «человеческого счастья»: *самооценка- притязание*, предложенную У. Джемсом,

применительно к педагогу, мы назвали формулой счастья. Но основным условием, способствующим развитию мотивации творческого роста преподавателя является определенная атмосфера межличностных отношений в педагогическом коллективе. Это, прежде всего, доброжелательное отношение коллектива к успехам коллег. Одобрение, положительная оценка со стороны заведующей кафедры, коллег, умение поддержать, помочь, увидеть хорошее в каждом — все это воодушевляет педагога на творческий поиск, на постоянное совершенствование его собственного эстетического мышления.

Стремясь к развитию творческих способностей преподавателя по развитию эстетического мышления, мы искали наиболее эффективные формы работы с педагогами. Нами было предложено провести открытые занятия, взаимопосещение занятий.

Одновременно мы проводили целенаправленную подготовку преподавателей к участию в опытно-экспериментальном исследовании посредством вовлечения их в работу тематических педсоветов, теоретических и практических семинаров.

Тематика педагогических советов, прошедших в эти годы, подтверждает поэтапную подготовку преподавателей к пересмотру своей деятельности и участию в опытно-экспериментальной работе: «Активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов», «Становление личности студента в образовательном процессе», «Содержание и методы развития эстетического мышления студентов», «Эстетическое мышление студента как показатель личностных достижений».

Теоретические вопросы, рассмотренные на педсоветах, служили своеобразным сигналом всем подструктурам для поиска путей решения проблемы. Следующий уровень рассмотрения вопросов — это семинары-практикумы, в

ходе которых углублялась теория вопроса, а на открытых занятиях демонстрировались варианты их решения.

В ходе работы семинара-практикума «Самообразование и самовоспитание преподавателя — необходимое условие его профессионального роста» подробно рассматривался вопрос о движении личности по «лесенке самости», выделены умения преподавателей, которые нужны, пути развития эстетического мышления каждого. Преподавателям было предложено прокомментировать слова Л. С. Выготского: «Учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» (56). В итоге семинара были выделены качества личности педагога, необходимые ему в организации процесса развития эстетического мышления студентов, подчеркнута необходимость овладения языком научных терминов при обобщении опыта работы.

Как мы отмечали ранее, одним из основополагающих условий, способствующих росту личностных достижений студентов, является ориентация (центрация) на них педагогов, т.к. именно педагог обеспечивает создание «ситуации успеха» личности (А.С.Белкин), «восходит к ценностям ребенка» (А.В.Кирьякова). В этой связи весьма актуальна отвлеченность педагогов в своей деятельности от всех интересов, не совпадающих с интересами детей. Центрация – это не просто направленность, но и заинтересованность, озабоченность педагога интересами тех или иных участников образовательного процесса, своеобразная психологическая обращенность к ним и, следовательно, столь же избирательное служение интересам другого.

Личность воспитывается личностью, поэтому педагогическое взаимодействие обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п.) от взрослого к ребенку, но и их совместный личностный рост.

Выделяются шесть основных типов личностной центрации педагога на интересах: собственных; администрации; родителей; коллег; учебного предмета; воспитанников.

Проанализируем представленные результаты видно, что на первом месте у педагогов – «интересы конкретного курса» (6,4) на втором – «интересы воспитанников» (6,3), на третьем – «преподаваемого предмета» (6,1) и далее – «родителей» (5,1), «коллег» (4,8), «собственные» (4,3) и «администрации» (4,1). Следует отметить, что средние показатели личностной центрации находятся в зоне результатов не ниже среднего уровня (от четырех баллов и выше). Однако их диапазон различен. Сближенные высокие результаты получены по типам центрации «на интересах конкретного курса» (диапазон от 6 до 7 баллов), на интересах «воспитанников» и «преподаваемого предмета» (диапазон от 5 до 7 баллов). Большой разброс данных выявлен по типам центрации на интересах собственных (диапазон от 1 до 7 баллов) администрации (диапазон от 2 до 6 баллов).

Полученные данные свидетельствуют, что преобладание у большинства педагогов типов личностной центрации «на интересах курса», «воспитанников» и «преподаваемого предмета» совпадает с одной из исходных посылок исследования - о взаимообусловленности ориентации педагога на интересы студентов и их личностных достижений.

Своеобразие ситуаций деятельности педагога в аксиологическом аспекте состоит в том, что ему необходимо восхождение к ценностям ребенка (А.В.Кирьякова).

Изучая ценностную систему педагогов мы стремились установить реальный уровень сформированности профессионально значимых ценностей связанных с:

- признанием самоценности личности и ее индивидуальности, осознанием себя как носителя высоких нравственных начал, индивидуальности, в единстве гармонии и противоречивости;

- пониманием эстетической сущности педагогической деятельности, требующей духовных затрат, постоянной работы над собой;

- ориентацией на личность студента, ее индивидуальное, неповторимое развитие.

Семинар-практикум на тему «Педагогические технологии» углубил знания преподавателей о новейших технологиях по развитию эстетического мышления и показал пути использования их в практике работы.

Теоретический семинар «Современные теории личности» расширил знания педагогов в вопросах становления личности. На нем были затронуты вопрос о психологической защите личности студента в процессе его общения с преподавателем, а также частности при организации сложного процесса развития эстетического мышления. Этот семинар заставил преподавателей серьезно проанализировать атмосферу взаимодействия со студентами на своих занятиях. Были вскрыты причины возникновения конфликтных ситуаций между преподавателем и студентом. Педагоги самокритично высказывались, что в некоторых из них виновными были они сами, а не студенты.

Методические объединения на своем уровне еще более приблизили преподавателей к практической реализации затронутых вопросов. Открытые занятия педагогов, их выступления на заседаниях методических советов и заседаниях кафедры подтверждали рост их профессионального мастерства.

Нами была проведена анкета «Моя ценностно-смысловая направленность» была направлена на выяснение: в чем педагог видит главный смысл жизни; что для него наиболее значимо в профессиональной деятельности; к чему он постоянно стремится; что ценит в себе, своих коллегах и воспитанниках.

Ответы педагогов на вопросы анкеты «Моя ценностно-смысловая направленность» свидетельствуют о следующем.

Педагоги связывают главный смысл жизни с феноменом «человек» – с самореализацией, воспитанием детей (в том числе собственных), желанием «доставлять радость окружающим людям», «стремлением прожить жизнь счастливо», «жить на пользу людям», «благополучием семьи, родителей». Говоря о том, что наиболее значимо в профессиональной деятельности большинство опрошенных выделяют воспитанников, их успешность, независимость, чувство свободы, возможность творческой самореализации, стремление к успеху.



Анализируя ответы педагогов о том, каковы их жизненные устремления, следует отметить, что педагоги хотят: «воспитывать достойных людей», «благополучия во всем», «чтобы окружающим было легко со мной», «справедливости, честности». Из большинства ответов видно, что все жизненные цели опрашиваемых связаны с феноменом «человек» – с самим собой и окружающими людьми.

Что ценят педагоги в себе и своих коллегах? Прежде всего, морально-нравственные качества: ответственность, доброту, честность, порядочность, умение прощать, терпимость, стремление к самосовершенствованию, достижению поставленной цели, возможность выразить себя через творчество. В личности студента – открытость к творчеству, желание обогащать свой мир, стремление к самореализации, а также работоспособность и творческую индивидуальность.

Расхождение результатов трех методик обусловило необходимость обращения к проблеме изучения определения механизмов эффективности взаимодействия с субъектами образовательного процесса, обеспечивающих их совместный личностный рост.

Направленность личности – это стержневое свойство человека, которое формируется и развивается в деятельности, взаимодействии с другими людьми и проявляется в поведении, поступках, переживаниях, в мировоззрении, в субъективном отношении к разным сторонам действительности.

Профессиональная деятельность педагога объективно реализует целую гамму отношений – к студентам, к коллегам по работе, к руководству, родителям, к самой деятельности, к себе как носителю этой деятельности, т.е. она политивирована по предмету и своим функциям.

В связи с этим выделяются различные функциональные виды педагогической деятельности: обучающая, с направленностью на преподаваемый предмет; коммуникативная, с направленностью на общение; просветительская, предполагающая реализацию качеств интеллекта и развития их у обучающихся; организаторская.

При этом педагоги в разных функциональных видах деятельности добиваются успеха и ведут к нему своих студентов по разному: одни – способствуют развитию художественно - эстетического мышления, другие – устраняют причины проблемных зон, третьи – выступают как наставники и советчики, четвертые – учат каждого студента четкой организации деятельности на каждом этапе работы и др.

Система предпочтений, доминант, перерастающих в личностные мотивационные образования, определяет тип педагогической направленности.

Выраженность одного из них является показателем мононаправленности, нескольких типов – полинаправленности педагогической деятельности.

Из данных таблицы видно, что у участников нашей выборки преобладает просветительская (6,96) и предметная направленность (6,56), что свидетельствует о стремлении педагогов расширить мировоззрение студентов, обучить приемам овладения навыками и умениями по предмету.

Количественные показатели представленности типов педнаправленности находятся в основном в зоне нормы и свидетельствуют о различной их выраженности у педагогов. Следует отметить, что у большинства из них (57,8 %) выявлена мононаправленность, а у остальных – полинаправленность. Однако у 22 педагогов некоторые типы установлены в гиперактивных формах (-10 баллов), что предполагает наличие профессиональных проблем. Низкий уровень установлен у 22,4 % участников исследования по коммуникативной педнаправленности, а у 15,7 % - организаторской. У 13,2 % педагогов показатели предметной, просветительской и коммуникативной направленности установлены ниже показателей нормы (1-2 балла).

Полученные данные дают возможность сделать вывод о том, что в профессиональной деятельности педагоги имеют свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий, обеспечивающих личностные достижения студентов. Одни способствуют развитию общих и специальных умений, навыков, творческих возможностей подростков (предметная направленность), другие вводят в мир новых знаний и отношений, предполагающих

развитие и реализацию качеств интеллигента (просветительская направленность). Третьи в совместной деятельности устанавливают доверительные отношения преподавателя со студентами, педагоги выступают как старшие наставники, готовые понять и поддержать воспитанников (коммуникативная направленность).

Профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями целостности личности специалиста, которые рассматриваются как барьеры общепедагогические, типологические (по типу педнаправленности), специфические (предметные) и индивидуальные.

Опыт работы кафедры по организации методической службы был обобщен на уровне города.

Наступил момент, когда потребовалась дальнейшая перестройка работы методической службы. Все предшествующие годы через систему теоретических семинаров, семинаров-практикумов углублялись знания преподавателей в области практической психологии, педагогических технологий, предметных методик. Мы пересмотрели подходы к планированию, чтобы дать возможность творческим группам и каждому педагогу двигаться по своему пути в собственном развитии и в организации образовательного процесса по развитию эстетического мышления студента.

## Заключение

Роль и место образования в современном мире, его важнейшие личностно-созидательные функции поистине цивилизованного масштаба, философские основания и технологические возможности влияния образования на глубинные процессы формирования ценностей и приоритетов человека и общества все еще ждут своего обстоятельного междисциплинарного изучения. В современном обществе именно образованию предстоит выступить в качестве своеобразного мировоззренческого синтезатора единого материально - духовного пространства мира. Предопределяя личностные качества человеческого индивида, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, образование работает на будущее, в том числе решая задачу развития нового, интегративного мышления человека XXI века, где эстетическая составляющая играет основополагающую и решающую роль.

Современное общество нуждается в эстетически развитой личности, понимающей высшие цели человеческого существования, стремящейся к утверждению гармонии во всех сферах жизни, способной отражать и творить изменяющийся мир выразительных форм по законам красоты и добра. В этих процессах эстетическое мышление выступает важнейшим системообразующим и смыслонаполняющим фактором, определяющим гуманистические основы мироотношения и мировосприятия личности.

В монографии отчетливо обозначена необходимость организации педагогически управляемого процесса становления индивидуальной способности переживаемо осознавать и осознанно творить ценностную предметность эстетической составляющей человеческой культуры, что наиболее значимо в аспекте личностного самовозвышения.

## Список использованных источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб.пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова - 3-е изд., испр. - М.: Академия, 1998. - 672 с.
2. Айзенк Г. Универсальные тесты профессора Айзенка / Г.Айзенк М.: Академия – 1996. – 142 с.
3. Акопян К.З. Структура эстетического: автореф . д. ф. н./ К.З.Акопян – М.: 1996. – 40 с.
4. Алпатов М.В. Матисс/ М.В.Алпатов – М.: Искусство, 1969. – С. 25-26.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев- Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. —389с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В.И.Андреев — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. — 566 с.
- 7.Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев — Казань, 1994.— 237с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности /В.И.Андреев — Казань: Университет, 1998. — 236 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева — М., 1980 — 391 с.
10. Андреас Коннира. Измените свое мышление, воспользуйтесь результатами / Стив Андреас – Новосибирск, 1995. – 285 с.
11. Анисимов О.С. Акмеология мышления / О.С. Анисимов – М., 1997. – 533 с.
12. Анохин А.М. Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента педвуза: автореф. д.п.н. /А.М.Анохин. – Уфа: Башк. гос. пед. ин-т, 1997.- 90 с.
14. Ануфриев О.В. Эстетическое развитие и воспитание молодёжи / О.В. Ануфриев, Л.М.Москвичева – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 325 с.
15. Ардашова Е.В. Эстетическая культура студентов как социально-философская проблема: автореферат / Е.В.Ардашова – Уфа: 1993. – 22 с.
16. Арнхейм Н. Р. Искусство и визуальное восприятие / Н.Р.Арнхейм — М., Прогресс, 1974. — 392 с.

17. Асмус В.Ф. Античная философия: учеб. пособие / В.Ф.Асмус - Изд. 2-е, доп. М., «Высшая школа», 1976. 543с.
18. Аткинсон Вильям Валькер. Сила мысли. Память и уход за ней / Вильям Валькер Аткинсон – Орёл, 1995. – 301 с.
19. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса /Ю.К. Бабанский — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
20. Багаутдинов А.М. Формирование нравственной культуры студенчества: автореферат / А.М.Багутдинов – Уфа, 1997- 210 с.
21. Балашов В.А. Вопросы эстетического воспитания и эстетики / В.А.Балашов – М.: Изд-во им. Ленина, 1968. – 252 с.
22. Батаев Г.Б. Развитие творческого воображения у учащихся / на материале ИЗО деятельности – Бурятское книжное изд-во, 1966. – 114 с.
23. Бахтин М.М. Собрание сочинений / М.М. Бахтин – М: Искусство, 1979. Т.5: Работы 1940-х.
24. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
25. Бегак Б.А. Воспитание искусством / Б.А.Бегак – М.: Просвещение, 1981. – 94 с.
26. Бездухов В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П.Бездухов, А.В.Бездухов – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
27. Бездухов В.П..Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В.П.Бездухов, В.И.Гусарова – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 163 с.
28. Белик А.П. Этические и эстетические мотивы в русской народной сказке / : Из истории эстетической мысли древности и средневековья / А.П.Белик – М.; 1961. – С. 303-342
29. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. Материалы экспериментального курса / А.С.Белкин - Екатеринбург, 1992. - 85 с.

30. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление?/ И.А.Бескова – М.: 1993. – 195 с.
31. Богдан С.В. Педагогическое стимулирование нравственного воспитания младших подростков во внеклассной деятельности школы: дис. 13.00.01. - общая педагогика / С.В. Богдан – Оренбург: ОГПУ, 1999. – 232 с.
32. Боголюбов Н.С. Проблемы эстетического воспитания учащихся средствами скульптуры во внешкольные занятия / Н.С.Боголюбова – М., 1968. – 209 с.
33. Боголюбов Н.С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами ИЗО с учётом индивидуального подхода / Н.С.Боголюбов – М., 1993. – 320 с.
34. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
35. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И.Божович //Вопросы психологии. - 1979. - № 2, 4. - С. 129-138.
36. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996 -472с.
36. Богус М.Б. Развитие операциональных структур мышления младших школьников в обучении: дис / М.Б.Богус – Майкоп, 2000.
37. Бордовская Н.В., Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб: Питер, 2001. – 304с.
38. Боров Ю. Эстетика / Ю.Боров – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1988. – 496 с.
39. Броделис Я.Я., Эстетическое воспитание учащихся системы профтехобразования Латвийской ССР / Я.Я.Броделис, Л.О. Берзиня – 1987. – 91 с.
40. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский – Воронеж, 1996. – 387 с.
41. Букин В.Р. Восхождение к прекрасному / В.Р.Букин – Л.: Лениздат, 1976. – 176 с.
42. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: автореферат. – Барнаул, 2000. – 16 с.

43. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства /А.И.Баров - М.: Госиздат, 1956. 291 с.
44. Бурса Г. П. Вопросы эстетического воспитания в школе/ Г.П.Бурса - Хабаровск, 1959,120 с.
45. Буслаев Ф.И. Русская эстетика XVII века/ Ф.И.Буслаев // Соч., т. 2. – С.-П.: 1910. – С. 423-434
46. Буткевич О. Красота, природа, сущность, формы/ О.Буткевич – Л., 1979. – 440 с.
47. Вароне Лопес. Эстетическое воспитание студентов в высших учебных заведениях Кубы: автореферат/ Лопес Вароне , Луис Хорхе – Минск: 1988. – 25 с.
48. Верб М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников: учеб. пособ. для студ. пед. ин-та/ М.А.Вебер – М.: М-во просвещения РСФСР, 1980. – 79 с.
49. Власов В.А. Теория эстетического воспитания в России во второй половине XIX – нач. XX в./ В.А.Власов – Пятигорск, 2000. – 20 с.
50. Волков И.П. Психология о педагогических проблемах / И.П.Волков – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
51. Волков И.П. Учим творчеству: пед. поиск/ И.П.Волков – М.: Педагогика, 1989. – С. 101-142
52. Ворохоб А.А. Формирование образно-пластического мышления у студентов художественно-графического факультета средствами скульптуры: автореферат/ А.А.Ворохоб – М., 2000. – 16 с.
53. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский– М., 1999. – 350 с.
- 54.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С.Выготский- М., 1976. С. 13.
55. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1/ Л.С. Выготский — М.: Педагогика, 1982. – 275 с.
56. Габраль Х.Х. Единство нравственного и эстетического воспитания на занятиях изобразительного искусства в 5 – 6 классах/ Х.Х. Габраль – М.: 1976. – С. 167-176.



57. Гафитулин М.С. Формирование интереса к познавательной творческой деятельности учащихся младшего школьного возраста на основе АТРИЗ: авт. дис. канд. пед. Наук/ М.С. Гафигулин – Челябинск: 1996. – 22 с.
58. Герман Ш.М. Беседы об эстетике/ Ш.М.Герман, В.К. Скатерщиков – М.: Знание, 1982. – 224 с.
59. Гальперин П.Я.
60. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский // Педагогика. - 1998. - № 2. - С. 49-57.
61. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский - М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во "Флинта", 1998. - 432 с.
62. Гладышев Г.М. Педагогические условия развития духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога: автореф. / Г.М. Гладышев – Оренбург: ОГПУ, 2000. – 16 с.
63. Голуб А.А. Развитие художественно-образного мышления учащихся 5 – 6 классов на уроках тематического рисования. 13.00.02./ А.А.Голуб – М.: Моск. пед. гос. ун-т им. Ленина, 1997. – 16 с.
64. Гольдентрихт С.С. О природе эстетического искусства / С.С. Гольдентрихт – М.: Издат. МГУ, 1974. – 248 с.
65. Гольдентрихт С.С. Специфика эстетического сознания / С.С. Гольперин , М.П. Гольперин – М.: Высшая школа, 1974. – 104 с.
66. Гончаров И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников / И.Ф. Гончаров – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
67. Гончарова Н.С. Нравственное воспитание студентов на прогрессивных традициях народной педагогики: автореферат / Н.С. Гончарова – М.: 1990. – 16 с.
68. Грибакин Н.В. Формирование образного мышления у студентов художественно-графических факультетов в педагогических вузах на занятиях композиции в живописи пейзажа: автореферат / Н.В. Грибакин – М., 2000.
69. Губер А.А. Мастера искусства об искусстве / А.А. Губер, В.Н. Траценникова – М.: Искусство, 1967. – 530 с.

70. Гудинг Д.. Мировоззрение: от чего мы живём и каково наше место в мире / пер. с англ. / под общ. ред. Т.В. Баргуновой; Д. Гудинг, Дж. Леннокс – Ярославль: ТФ «Норд», 2001. – 384 с.
71. Давыдова Л.С. Формирование эстетического восприятия у детей 5 – 7 лет в процессе изображения окружающего мира: Крайний Северо-восток России: Спец. 13.00.02. – Теория и методика обучения ИЗО / 13.00.07. – Теория и методика дошкольного образования: автореферат / Л.С. Давыдова – М.: 1997.
72. Давыдова Л.С. Формирование эстетического восприятия у детей 5 – 7 лет в процессе изображения окружающего мира: Крайний Северо-восток России: автореферат / Л.С. Давыдова – М., 1997.
73. Давыдов В.В. .Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / В.В. Давыдов , Д.Б. Эльконин , А.К. Маркова - М.: Педагогика, 1978. С. 180-205.
74. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян – М.: Наука, 1976. – 192 с.
75. Дзитиев А. Законы мышления / А. Дзитиев – М.: 1997. – 108 с.
76. Дизель П.М.. Поведение человека в организации / П.М. Дизель , У Раньян Мак-Кипли – М.: Фонд за экономическую грамотность, 1993. – 272 с.
77. Дмитриева А.А. Формирование художественного образа в изобразительном творчестве подростков: дис. ... канд. пед.наук / А.А. Дмитриева – М., 1984. – 254 с.
78. Долгих В.П. Концептуальное единство эстетического сознания и художественной культуры: автореферат / В.П. Долгих – Новосибирск: 1998. – 19 с.
79. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И.В. Дубровина - М.: Педагогика, 1987. - 268 с.
80. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление / Г.Л. Ермаш - М.: Искусство, 1982.- 277 с. – В Надгаз.: ВНИИ искусствознания М- ва культуры СССР.

81. Жуков С.В. Методика формирования эстетических чувств у учащихся 1 – 6 классов в процессе обучения изобразительному искусству / С.В. Жуков – М., 1998. – 203 с.
82. Журавлёв В.В. Мир художественной культуры / В.В. Журавлёв – М.: Мысль, 1987. – 240 с.
83. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
84. Забелина Е.И. Система графических упражнений как средство творческого развития учащихся / Е.И. Забелина – Орел, 2000. – 261 с.
85. Зятнина Е.М. Формирование творческого мышления учащихся с учётом их интеллектуально-личностных особенностей при изучении химии в средней школе: автор. дис. на соиск. учёной степ. канд. пед. наук / Е.М. Зятнина – Омск: 1998. – 21 с.
86. Зеленкова И.Л. Этика: учеб. пособие и практикум / И.Л. Зеленкова, Е.В. Беляева - М.: НТООО «Тетра Системе», 1997. - 320 с.
87. Иванова Т.Н. Педагогическое руководство формированием эстетических чувств у младших школьников в процессе обучения интегрированному курсу искусств (ИЗО) / Т.Н. Иванова – М., 1995. – 22 с.
88. Из истории советской эстетической мысли 1917-1932 гг.: Сборник материалов. – М.: Искусство, 1988. – 454 с.
89. История эстетической мысли. М., 1985. Т 1. С. 123 (см там же. С. 108, 111.).
90. Ильенко Л.П. Педагогические основы эстетического воспитания и развития школьников (1 – 9 кл.) средствами интегрирования курса предметов искусства / Л.П. Ильенко – М., 1996. – 19 с.
91. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин – С.-Пб.: Питер, 2001. – 752 с.
92. Ильина Т.А. Педагогика /Т.А. Ильина – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
93. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп: Сборник научных трудов. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. – 95 с.

94. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Т. II. М., 1964. С. 457.
95. Искусство и педагогика. Из культурного наследия России XIX – XX вв.: Хрестоматия / сост. А.М. Верб. – С.-П.: Образов, 1995. – 293 с.
96. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избр. ст. и докл. / АПН СССР / Д.Б. Кабалевский – М.: Педагогика, 1996. – 188 с.
97. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание: Статьи, доклады, вост / Д.Б. Кабалевский – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
98. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган – С.-П.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
99. Каган М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган - Изд.2. Расшир. и перераб.- Изд. Ленинграда . 1971г.
100. Каган М.С. Эстетическое и художественное воспитание в развитом социальном обществе / М.С. Каган – Л.: Знание, 1984. – 32 с.
99. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.-416с., С.302-303.
101. Казунина И.В. Формирование и активизация творческого художественно-образного мышления учащихся музыкальных училищ в классе фортепиано: автореферат / И.В. Казунина – М., 1998. – 22 с.
102. Каргапольцев С.М. Восприятие музыки как фактор воспитания: теория, история, практика / С.М. Каргапольцев – Оренбург: 1997. – 278 с.
103. Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6 т. Т. 3 / И. Кант — М.: Мысль, 1964.— 327с.
104. Катханова Ю.Ф. Развитие творческих способностей школьников и студентов художественно-графических факультетов в графической деятельности / Ю.Ф. Катханова – М.: 1994. – 503 с.
105. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н.И. Киященко – М.: Искусство, 1971. – 159 с.

106. Киященко Н.И.. Эстетическое творчество: о проблемах эстетического творчества в развитом социальном обществе / Н.И. Киященко , Н.Л. Лейзеров – М.: Знание, 1984. – 112 с.
107. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) /М.В. Кларин – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
108. Климова Т.Ю. Притча в системе художественного мышления Т.Ю: Климова: автореферат / Т.Ю. Климова – Томск, 1999.
109. Коваль Л.Г. Воспитание чувства прекрасного / Л.Г. Коваль – Киев: Родная школа, 1983. – 120 с.
110. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон - М.: Просвещение, 1989. 254 с.
111. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
112. Коломеец Г.Г. Формирование эстетической ориентации студентов музыкальных учебных заведений: автореферат / Г.Г. Коломеец – Оренбург, 2000.
113. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука / П.В. Копнин — М.: Наука, 1973. —373с.
114. Копнин П. В. Логические основы науки / П.В. Копнин — Киев: Наукова думка, 1968. —283с.
115. Коростелева А.А. Формирование духовных ценностей старшеклассников: Дис... канд. пед. наук / А.А. Коростелева - М., 1992. - 200 с.
116. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н. Колесников -М.: Изд-во «Институт психологии», 1996. - 224 с., С. 125.
117. Кесарийский Василий. О том, какую пользу могут получить молодые люди из языческих книг // Идеи эстетического воспитания. Т. 1. - 255с.
118. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. - М.: Проспект, 1997.-400с.
119. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей (монография) / А.В. Кирьякова - Оренбург, 1996.- 188 с.

120. Кирьякова А. В. Развитие аксиологических идей в педагогике на пороге XXI века // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия — Германия: материалы междунар. науч.-практ. конф. 20—21 апр. 2000 г. / под. общ. ред. В. Г. Рындак: В 3 ч. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. — Ч. 3. — С. 32—38.
121. Криворотько А.Н. Методические рекомендации и аннотированная тематика лекций по проблемам эстетического воспитания молодёжи / А.Н. Криворотько – Алма-Ата: 1985.
122. Ксенофонтова А.Н. Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе / А.Н. Ксенофонтова - Оренбург, 1995. 99с.
123. Крюковский Н.И. Основные эстетические категории, опыт систематизации / Н.И. Крюковский – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1974. – 288 с.
124. Кузин В.С. Психология / В.С. Кузин. Учебник. 2-е изд., перераб. и доп.- М., Высшая школа, 1982.-256 с.
125. Лазарева П.В. Развитие художественно-эстетического мышления будущего учителя в процессе освоения связей искусств: Автореферат / П.В. Лазарева – М., 1999.
126. Лайло В.В. Повышение грамотности и развитие мышления: пособие для учителя / В.В. Лайло – Дрофа, 2000.
127. Лапин В.А., Редя Г. Практическая психодиагностика: Метод. реком. / В.А. Лапин, Г. Редя – Пенза, 1999.
128. Леонова Е.В. Педагогическая поддержка развития творческого мышления для детей в учреждениях дополнительного образования: Автореферат / Е.В. Леонова – М., 2000.
129. Леонтьев А.Н. , Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев — М., 1975.— 304с.
130. Лифшиц М.. Очерк общественной деятельности и эстетических взглядов / М. Лифшиц , Г.В. Плеханов – М., Искусство, 1983. – 144 с.

131. Лихачёв Г.Д. Философский анализ взаимодействия эстетического сознания и художественной культуры: дис. ... доктор. филос. наук / Г.Д. Лихачев – Новосибирск, 1996. – 265с.
132. Ломаева Н.Н. Формирование образного мышления студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях композицией: автореферат / Н.Н. Ломаева – М., 1998. – 16 с.
133. Лосев А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины / А.Ф.Лосев – Эстетика и жизнь, выпуск 6 / А.Ф. Лосев – М., 1978. – С. 221-238
134. Лосев А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев – М.: Политиздат, 1989. – 364 с.
135. Лосев А.Ф. Хаос и структура / А.Ф. Лосев – М.: Мысль, 1997. – 831 с.
136. Лосев А. Классическая калокагатия и ее типы / А.Лосев // Вопросы эстетики. Вып. 3. М., 1960.
137. Лосев А.Ф. Эстетическое // Философская энциклопедия, М.: Советская энциклопедия.1970.Т.5.С.570-577.
138. Лосев А. Ф. «История античной эстетики», Софисты, Сократ, Платон. М., 1969. С. 288-294.
139. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачева - М., 1993. 528с.
140. Лукач Г. Своеобразие эстетического. – т. 1-4. / Г. Лукач – М.,1986.
141. Лук А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук – М.: Знание, 1982. – 176с.
142. Любова А.Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку / А.Ф. Любова – М., 2001.
- 143.Мальгина Т.М. Формирование эстетической культуры учащихся профессионального лицея: автореф. – 2000. – 129 с.
144. Мальцева Е.В. Педагогическое руководство эстетического воспитания учащихся 5 – 8 классов в процессе обучения изображению натюрмортов на уроках ИЗО / Е.В. Мальцева – М.,1997. – 175 с.
145. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили — М.: «Московская школа политических исследований», 2000. — 416 с.

146. Марков М.Е. Искусство как процесс / М.Е. Марков - М.: Искусство, 1970. 239 с.
147. Маслов С.Н. Эстетическое воспитание старших школьников в процессе композиционно-творческой деятельности на зан. ИЗО / С.Н. Маслов – М.: 1983.
148. Масловская С.В. Педагогические условия развития эстетической культуры учащихся: автореф. 13.00.01. – общая педагогика / С.В.Масловская – Оренбург: ОГПУ, 1999. – 171 с.
149. Матисс. Сборник статей о творчестве / Матисс – М.: Изд-во иностр. литературы, 1958. – 85 с.
150. Меерович М.И.. Технология творческого мышления: практич. пособ. / М.И. Меерович , Л.И. Шрагина – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 432 с. – (Библиотека практической психологии)
151. Мейтув П. Развитие индивидуального творческого мышления / П. Мейтув – М.: 1994.
152. Мельченкова И.А. Установка художественного восприятия: структура, функционирование, формирование: автореферат / И.А. Мельченкова – М.: 1997.– 24с. 151
153. Меньшенина С.В. Педагогические условия развития познавательной активности школьников младшего подросткового возраста при интеграции гуманитарных дисциплин / С.В. Маньшенина – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1999. – 154 с.
154. Методические рекомендации для педагогов воспитателей по эстетическому воспитанию подростков средствами искусства / сост. Кричевская А.С. – 1983.
155. Михеева В.Г. Эстетическо-художественное во взаимодействии культур / на материалах Латинской Америки: автореферат / В.Г. Михеева – 2000. – 20 с.
156. Мозгот В.Г. Формирование эстетического сознания учащейся молодёжи на современном этапе: на материале муз. восп. и муз. обр. раб. в вузах кол. Север-



ро-Кавк. региона / В.Г. Мозгот – М.: Моск. пед. гос. ун-т им. Ленина, 1996. – 43 с.

157. Мосина В.Г. Эстетическое воспитание старшеклассников на факультативных занятиях по ИЗО / на материале русской живописи начала XX в. / В.Г. Мосина – М.: НИИ общего образования МО РФ, 1995. – 170 с.

158. Мотков О.И. Психология самопознания личности / О.И. Мотков - М., 1993. -97с.

159. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих / А.В. Мудрик - М.: Просвещение, 1990. - 191 с.

160. Мурманцева Т.К. Создание культурно-эстетической среды в образовательной системе школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла / Т.К. Мурманцева – Саратов: 1998. – 194 с.

161. Мухамедова С.Д. Учебное моделирование как психологический фактор форм материального мышления / С.Д. Мухамедова – Казань: 2000.

162. Мухина В.С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: Автореф. докт. дис. / В.С. Мухина – М., 1972.

163. Нарский И.С. Эстетика Д. Юма и А. Смита. Эстетика / И.С. Нарский – С.270-299

164. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя – 2-е изд. / Б.М. Неменский – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.

165. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский – М.: Просвещение, 1981. – 192

166. Нерсисян Л.С. Изобразительное искусство в системе художественных образов и эстетическое воспитание школьников: дис. ...доктора пед. наук / Л. С. Нерсисян – Ереван: 1992. – 417 с.

167. Нестандартные психодиагностические методики исследования мышления – обеспечение сопоставимых и надёжных данных: мет. пос. – С.-Пб.: 1995. – 27 с.

168. Об опыте вузов Украины по эстетическому воспитанию студенческой молодежи. – М., 1975. – 32 с.
169. Обуховский К. Психология влечений человека: пер. с польск. / К. Обуховский – М.: Прогресс, 1979. - 247 с.
170. Осин И.О. Формирование эстетического отношения к среде студентов III – IV курсов художественно-графического факультета / И.О. Осин – М., 2000. – 204 с.
171. Основы эстетического восприятия: учеб. пособ. / под ред. А.К. Дремова. – М.: Высшая школа, 1975. – 328 с.
172. Пакряушис Е.П. Формирование эстетического вкуса у учащихся 4 – 6 классов на уроках ИЗО / Е.П. Пакряушис – Вильнюс: 1978. – 206 с.
173. Панфилов Г.В. Некоторые черты эстетического мировоззрения древнерусского общества. Г.В. Панфилов // Вестник истории культуры / 1958. - №5, С. 20-34.
174. Пирадов Н.В. Эстетика культуры личности / Н.В. Пирадов – Л.: Знание, 1978. – 35 с.
175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
176. Платон. Государство // Идеи эстетического воспитания. Т. 1. / Платон – М., 1973. С. 161
177. Поиски новых форм эстетического воспитания школьников: сборник статей В.В. Неверова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 52 с.
178. Пономарёв Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Псих. журн. – 1991. - №1: С. 3-12
179. Постников Н.О. Графический дизайн в системе эстетического воспитания школьников и художественного образования школьников среднего и старшего подросткового возраста на уроках ИЗО/ – М.,1995. – 244 с.
180. Проблемы этики и эстетики. Выпуск 1. Нравственное и эстетическое воспитание / под ред. В.Г. Шанова, В.В. Селиванова. – Л.: Ленинградский ун-т, 1973.

181. Программы «Изобразительное искусство» 1-9 классы.- М., 1994.
182. Разумный В.А. Эстетическое воспитание. Сущность, формы, методы / В.А. Разумный – М.: Мысль, 1969. 188 с.
183. Разумный В.А. О природе художественного общения / В.А. Разумный – М., 1963. 143с.
184. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт – М., 1972.
185. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю /С.Х. Раппорт – М., 1978.
186. Раппопорт С.Х. Семиотика и язык искусства /С.Х.Раппопорт // Музыкальное искусство и наука. Вып. 2. М.,1973.
187. Рачков В.П. Предвидимое и непредвидимое в прогностических теориях: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. / В.П. Рачков – М., 1993. - 32 с.
188. Ревякин П.П. Техника акварельной живописи / П.П. Ревякин – М.: 1959. – 219 с.
189. Рейнер К.Г. Эстетическое воспитание старших школьников малокомплектных школ санаторного типа средствами ИЗО / К.Г. Рейнер – М.: 1995. – 25 с.
190. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт – М.: Мир, 1994.- 123 с.
191. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию / Н.Н. Ростовцев – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
192. Рубинштейн С. Л. Мышление и путь его исследования / С.Л. Рубинштейн - Берлин: Немецкое научное исследование, 1968. - 141 с.
193. Самохин В.Н. Эстетическое восприятие / В.Н. Самохин – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
194. Сафонова З.Г. Формирование нравственных идеалов старшеклассников / З.Г. Сафонова – М.: Моск. обл. пед. ин-т им. Крупской, 1968. – 256 с.
195. Сафронов Б.В. Эстетическое сознание и духовный мир личности / Б.В. Сафронов – М.: Знание, 1984. – 96 с.
196. Селиванов В. Мышление как личностный процесс / В. Селиванов – Смоленск: Смоленский ун-т, 1995. – 47 с.

197. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.С. Селиванов – М.: Издательский центр «Академия», 2002.-336с
199. Сидоренко И.В. Ассоциативный тест: Экзистенциальная реминисценция / И.В. Сидоренко – М., 2000. – 44 с.
200. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей: популярное пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
201. Смолянинов И.Ф. Сущность человека и гуманизм искусства / И.Ф. Смолянинов – М.: Художник РСФСР, 1983. – 272 с.
202. Сокольникова Н.М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания / Спец. 13.00.01, 13.00.02: автореферат дис. ... доктора пед. наук. / Н.М. Сокольников – М.: 1997. – 43 с.
203. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «современное слово», 2001.- 928 с.
204. Соколова Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя: монография. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. —300с.
205. Соломенникова О.А. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования начал эстетического отношения к действительности у детей старшего дошкольного возраста / Спец. 13.00.02. – Теория и методика обучения ИЗО / О.А. Соломенникова – М.: 1997. – 16 с.
206. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С. Степанов - 2-е изд., перераб. и доп.– М., 1995. – 81 с.
207. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстет. Аксиологии / Л.Н. Столович – М.: Республика, 1994. – 464 с.
208. Ступак И.Г. Педагогические основы формирования творческого мышления курсантов при решении учебно-познавательных задач / И.Г. Ступак – Самара: Волгогр. пед. ин-т., 1998. – 22 с.

209. Татаркевич В. Античная эстетика / В. Татаркевич – М.: Искусство, 1977. – 327 с.
210. Теория эстетического восприятия. – М.: Искусство, 1979. – 256 с.
211. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Сов. педагогика. 1946. №6. С. 96-112.
212. Тихомирова Л.Ф.. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. – 240 с., ил.
213. Психологические механизмы целеобразования / Под ред. О. К. Тихомирова. — М., 1977. — 129 с.
214. . Толстых В.И. Эстетическое воспитание. / Толстых В.И., Эренгресс 215. Тавстуха О.Г. педагогические основы развития экологической культуры учащихся в процессе дополнительного образования: Автореф. дис. на соиск. уч. степени док. пед. н. / В.И. Толстых – Оренбург: 2001. – 40 с.
215. Торшилова Е.М. Творческие возможности типов взаимодействия эмоционального и рационального в эстетическом воспитании младших школьников // Творческое развитие младших школьников в процессе эстетического воспитания. Сб. научи, трудов / Е.М. Торшилова – Душанбе, 1983. 92с.
216. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпцева – Л., 1989.
217. Уразова А.К. Педагогическое управление как фактор развития творческого потенциала подростка: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. п. / А.К. Уразова – Оренбург: 1998. – 22 с.
218. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Антология пед. мысли в России пер. пол. XIX в. / К.Д. Ушинский – М., 1987. С.42-48.
219. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн – М.: Педагогика, 1989. - 206 с.
220. Филипьев Ю.А. Сигналы Эстетической информации / Ю.А. Филипьев – М.: Московский ун-т, 1978. – 326 с.
221. Филипьев Ю.А. Сигналы Эстетической информации / Ю.А. Филипьев – М.: Наука, 197. – 111 с.

222. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
223. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека: Об особенностях воздействия искусства на личность / Ю.У. Фохт-Бабушкин – М., 1982, 110с.
224. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников / Ю.У. Фохт-Бабушкин – М., 1980.
225. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл – М.: Прогресс, 1990. - 366с.
226. Хомутов В.И. Студенты 70-х – 80-х гг. Историография проблемы формирования идейно-нравственных ценностей / В.И. Хомутов – С.-П.: 1992. – 18 с.
227. Чухман. Искусство – фактор эмоционально-нравственного развития школьников / Чухман – 1986. – 119 с.
228. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский – М.: Изд-во «Ось -89», 1997.-208с.
229. Щукина Г. И. Эстетическое воспитание в советской школе / Г.И. Щукина – Л., 1957, стр. 30.
230. Шестаков В. Проблемы гармонической личности в эстетике Возрождения. – // Гармонический человек. Из истории идей о гармоническом развитии личности / В. Шестаков – М.: 1965. – С. 61-84
231. Шестаков В.П. Гармония как эстетическое ... учение о гармонии / В.П. Шестаков – М.: Наука, 1973. – 256 с.
232. Шиллер Ф. соч. в 6. т. С. 270
233. Шпет Г. Г. Соч. М., 1989.- 397 с.
234. Эдвард де Боно. Шесть шляп М / Эдвард де Боно – С.-Пб, 1997. – 243 с.
235. Эстетика сознания и процесс его формирования / Ин-т фил. АН СССР. – М.: Искусство, 1981. – 256 с.
236. Эстетическое воспитание в вузе: межвузовский сборник / отв. ред. Г.П. Выжлецов. – Л.: Изд-во Лен., 1990. – 150 с.

237. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1989.
238. Юсов Б.П. Восприятие искусства и возрастные особенности школьников // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников / Б.П. Юсов – М., 1973. 4.1. С.65.
239. Юсов Б.П. Проблема художественного развития и воспитания школьников. автореф. дисс. ...докт. пед. наук. / Б.П. Юсов – М., 1983.32с
240. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2.
241. Якунина В.А. Педагогические условия эмоционального развития младших школьников в певческой деятельности / В.А. Якунина – 2001. – 149 с.
242. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон – М : АПН РСФСР, 1958. изд.2.Ч.1.384с.
243. Allport G. W. Patterns and growth in personality / G. W. Allport — N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1961. — V. XIV. — 593 p.
244. Barron F. Creative Persons and creative Process / F. Barron — N.Y., 196
245. Sternberg R. General intellectual ability // Human ability by R. Sternberg, 1985. —P. 5—31.
246. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity // The nature of creativity / Ed. by R. Sternberg, T. Tardif. — Cambridge: Cambridge University Press, 1988. — P. 429—446
247. Terman L. M. The Measurement of Intelligence. — Boston, 1937.
248. Torrance E. P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. — N. Y., 1974.



## Приложение А

Декоративные натюрморты, выполненные в различных техниках



Рисунок А.1

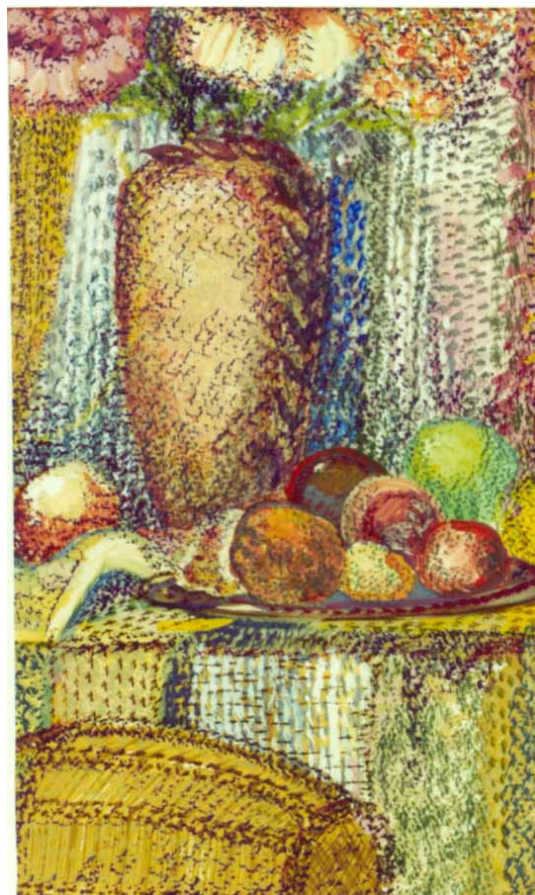


Рисунок А.2



**Поиск выразительных силуэтов форм элементов натуральных постановок, трактовка орнаментов на тканях**



Рисунок А.3



Рисунок А.4



Рисунок А.5



Рисунок А.6

## Портретное отражение настроений



Рисунок А.7



Рисунок А.8



## Творческая интерпретация природы



Рисунок А. 9



Рисунок А.10