

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ИНИЦИАЦИИ И ПОДДЕРЖКИ ПРОДУКТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ

О необходимости согласования интеллектуального, социального и эстетического в образовании и развитии человека было известно ещё античным философам, впервые начавшим обсуждать проблематику идеальных человеческих качеств, в том числе с точки зрения образовательных задач и стратегий. Наиболее ярко образ гармоничного человека представлен в развёрнутом Платоном [9] идеале *калокагатии* (единство «внешней» и «внутренней» красоты), а также способности человека создавать эту красоту.

Вновь тема актуализируется философами и литераторами эпохи Возрождения (эти представления очень ярко описаны Ф. Рабле в утопии «Телемского Аббатства» [13]). Но с появлением рациональной, научной, дидактической педагогики, особенно в свете идеалов Просвещения, всё больше и больше места в образовании уделяется знанию и организации познавательных процессов, формированию способности осмысливать действительность и строить собственные действия рационально, аналитически, рефлексивно.

Представители немецкого философского романтизма (рубеж XVIII-XIX вв.) отчётливо показали роль эстетических форм восприятия мира и эстетически организованных практик, в том числе и в структуре рациональных форм диалектического мышления (наиболее яркий представитель этой линии в философии Шеллинг [14]). Однако на образование, за небольшими исключениями, эти идеи не повлияли.

Эта же тенденция сохраняется в основном и в настоящее время. Последние десятилетия представляют собой значительный прорыв в области образовательных технологий, формирующих понятийное мышление и рефлексивность (линия, в отечественной образовательной традиции наиболее отчётливо представленная системой Эльконина – Давыдова), а также тех-

нологий постановки рефлексии, целеполагания, самоопределения, прототипом которых являются организационно-деятельностные игры.

Но если в этом направлении можно, бесспорно, говорить о революции в педагогике, то образовательные программы, связанные с искусством и творчеством, остаются предельно консервативными, закрытыми для осмысления и образовательного проектирования¹.

В то же время практика педагогики самоопределения, прежде всего, в формах открытого образования для юношеского возраста, где основным содержанием являются обнаружение и построение человеком собственной идентичности и проектирование жизненной стратегии², показала недостаточность одних только понятийных и рефлексивных форм мышления.

Отметим, что не кто иной, как Э.В. Ильенков, чьи разработки в области диалектической логики и понятийного мышления легли в основу системы Эльконина – Давыдова, первым среди отечественных философов новейшего времени, обращавших внимание на проблематику образования, выделил необходимость формирования и такой способности, как *воображение* [7]. Более того, он показывает, что воображение и эстетическое восприятие в современном мире не являются роскошью, которая требуется только людям искусства (а искусство само по себе — практика заведомо не массовая), но являются необходимым условием профессиональной компетентности человека во многих современных сферах деятельности, в том числе в высокотехнологичном производстве и управлении.

Одновременно В. С. Библер, введя представление о *мышлении как творчестве* [1], обозначил возможность преодоления понятийной границы между практиками, связанными с *мышлением* в чистом виде (научным, философским, инженерным), и практиками, которые традиционно считаются *творческими*.

Описанная в возрастной психологии и возрастно-ориентированной педагогике специфика подросткового возраста позволяет сформулировать ряд требований к организации художественных и эстетических практик для подростка.

При разработке образовательных условий (форматов) в подростковой школе необходимо предусматривать события, которые обеспечат подростку возможность определить, в чем состоит содержание его индивидуальности, что для него значимо, и найти средства ее позитивного обозначения [10].

¹ Формы «эстетического воспитания» в дополнительном образовании, за редкими исключениями, либо культивируют исполнительское мастерство (само по себе имеющее слабое отношение к творчеству и воображению), либо воспроизводят устаревший стереотип о «спонтанности» творчества, фактически побуждая ученика игнорировать критерии вкуса и мастерства.

² Эти практики достаточно подробно описаны С. В. Ермаковым, В. С. Ефимовым, А. А. Поповым, И. Д. Проскуровской и другими. См., например, [6].

Для этого в образовательном пространстве должны быть созданы условия, позволяющие подростку:

- полагать собственный замысел; специфика художественных практик предполагает единство замысла результата и образа собственного действия;

- обнаруживать связь собственного замысла с контекстом восприятия и адресатом произведения, во всяком случае видеть возможного адресата;

- экспериментировать со связью замысла и способов своего действия (опробовать это действие, корректировать его и трансформировать первоначальный замысел-идею).

Благодаря этому подростки получают возможность обнаружить свою идентичность как автора (а именно выстраивание авторского действия полагается современной возрастной психологией основным содержанием подросткового возраста [2, 11, 12]). Более того, именно художественные практики в отличие, например, от социальных форм деятельности обнаруживают авторство не только действия, но и существующего как его результат произведения (конкретной, вещной формы).

Условие требования продуктивности не тривиально, поскольку, как пишет К.Н. Поливанова, продуктивность авторского действия — его ключевая характеристика — не может возникнуть стихийно, вне специально спроектированных условий. И именно в создании условий для реализации замысла мы видим задачу подросткового образовательного пространства и задачу посредника [11].

Педагогическое сопровождение (посредничество) авторского действия подростка может быть связано лишь с «подстановкой» ученику условий, инициирующих его замыслы и поисковую активность, без прямого вмешательства в само появление первоначального замысла и в значительной мере без вмешательства в опробование им действия реализации замысла. Это открывает возможности для самостоятельности ученика в подростковой школе [2], но в то же время приводит к ситуации, в которой подросток скорее обнаружит границы собственных возможностей, а значит, у него в отношении себя могут возникнуть определенные задачи.

В организации образовательного процесса должны совмещаться две, казалось бы, противоположные задачи: тенденция к введению и тенденция к снятию ограничений и препятствий для ученика-подростка, совершающего собственное авторское действие.

Педагог должен постоянно наблюдать и видеть, каким образом разворачивается действие подростка, сотрудничать с ним, если его действие осмысленно, помогая довести его до продуктивной результативности, убирая все технические трудности, преодолевая несовершенство средств реализации, закрывая собой все технические несовершенства [12], помогая

осмыслить и пережить все возникающие в ходе работы внутренние конфликты.

Но если действие подростком выполняется формально, педагогическое сопровождение должно быть направлено на затруднение осуществления этого действия, на заострение трудностей реализации подростком собственного замысла. Можно предполагать, что такое затруднение должно появляться не только в результате ситуативного решения педагога, но и в самом формате, задающем будущее авторского действия, например в задании, сама структура которого подразумевает внутренний конфликт, невозможность найти решения в рамках опыта, наличного у подростка. Переживание сопротивления в этом случае, в соответствии с моделью продуктивного действия Б. Д. Эльконина [16], становится условием авторского действия. Подросток вынужден включать поисковую активность, пробовать различные ходы, обдумывать все являющие себя смутные моменты замысла, тем самым превращая собственные личные мифологические представления и схемы мышления в объективированные символические формы.

Это невозможно, если образовательная ситуация сводится только к целенаправленной деятельности. Необходимы рефлексивные форматы, действие должно производиться подростком параллельно его осмыслению. Тогда ситуация встречи замысла с реализацией будет всесторонне рассмотрена и проанализирована, замысел будет уточняться, а действие корректироваться. Именно в рефлексивной коммуникации подростками объективируются выявленные границы собственных возможностей, ставятся задачи в отношении самих себя [5].

Третьим важным аспектом является формат представления созданного продукта. Продукт должен ещё занять своё место в мире, в структуре возникающей новой ситуации, а не остаться частным делом автора. Безусловно, само появление произведения трансформирует жизненную ситуацию автора, усиливает его субъектность и понимание себя (история литературы и живописи знает множество примеров произведений, которые создавались автором заведомо «в стол» либо не были востребованы современниками). Но именно для подростка важен момент ответственности не только перед собой, но и перед миром, осознанная постановка задачи в отношении других [11, 16].

Это требование (в отличие от практик, связанных с социальным проектированием³) не следует понимать непосредственно. Можно наблюдать, что задачи, связанные с преобразованием некоторой внешней ситуации, возникают в ходе самой практики, прежде всего, в рефлексивных обсуждениях, когда автор осознанно ставит себя в позицию адресата.

³ Создание социальной рекламы, которая часто используется в подобных формах работы, не может быть в чистом виде отнесено к художественным практикам).

Рассмотрим теперь различные подходы к организации художественных и, шире, эстетических практик в образовании, с точки зрения их пригодности для организации условий авторского продуктивного действия подростка.

Эти подходы выделяются на основании тех ключевых целей, которые возможно ставить перед художественно-эстетическим образованием в силу самого устройства эстетических практик, существующей в трех ипостасях: как система художественных языков и приемов, как особая культура отношения ко всем явлениям жизни и как творчество в собственном смысле слова, создание произведений. Они описаны Б.М. Неменским – руководителем команды сотрудников НИИ художественного воспитания, создавшим одну из первых в нашей стране комплексных программ художественно-эстетического воспитания для системы общего школьного образования «Изобразительное искусство и художественный труд» [8].

Первый подход имеет своей целью обучение приемам и техникам конкретного вида искусства, упражнение в их применении, включая знакомство со специфическими, характерными для конкретного вида искусства материалами во всем их разнообразии и множестве выразительных возможностей. В своей книге Б. М. Неменский говорит о нем, как о передаче системы образных языков и их основ ученикам. В то же время он легко редуцируется к анализу и отработке определённой системы приёмов, превращая автора в исполнителя (ремесленника). По-видимому, именно в подростковой школе этот подход должен отойти на второй план: жёсткая норма уместна либо на этапе формирования технического мастерства, либо после того, как авторская позиция уже состоялась. Технические ограничения в авторском действии уместны лишь как одно из условий выстраиваемого форматом «затруднения», ограничивающие авторский произвол⁴.

Второй подход преследует идеологическое и нравственное формирование личности, ее активной гражданской, эстетической позиции по отношению к действительности за счет выработки эстетических критериев отношения, художественного вкуса и создания культурного фона (в терминологии Б. М. Неменского это «передача опыта активного эстетического отношения к действительности»). Этот подход тем более не подразумевает *собственного* действия. В мировой образовательной практике осуществляется, скорее, через помещение школьника в эстетически организованную среду и систему ритуалов, чем через специальные образовательные формы⁵.

⁴ По выражению одного нашего коллеги, занимающегося воспитанием юных рок-музыкантов, «авторство — это хорошо, но нужно и по нотам иногда попадать».

⁵ Этот подход, во многом, был присущ советской системе воспитания и осуществлялся как за счёт определённым образом подобранных художественных текстов, кинофильмов, произведений изобразительного искусства, так и через эстетическую составляющую форм жизни пионерской организации (символику и атрибутику).

Третий подход связан с организацией условий для самостоятельного творческого действия на художественном материале и развитием в ходе деятельности ассоциативно-образного мышления (по Неменскому — «передача опыта творчества»). Опыт, случающийся в рамках этого подхода, предоставляет подростку не только творчески опробовать *свои* возможности, но и исследовать возможности художественных практик для собственного становления как автора. Более того, действительное самоопределение возможно лишь за счёт опыта практического действия в определённых практиках. Как известно, даже знакомство со всем золотым фондом мировой литературы само по себе не делает ещё человека писателем. Но далее, если юноша решается связать свою жизнь с профессиональным искусством, необходимо обсуждать и выстраивать специальные формы уже профессионального образования, включая овладение конкретными техниками и приёмами.

По-видимому, способность к эстетическому восприятию мира, «способность связывать в своем сознании (работа фантазии) далекие друг от друга явления, видеть общности, систему там, где она только в намеке. Способность рождать в своем сознании на основе восприятия жизни художественный образ и уметь его воспринимать в произведениях искусства»[8] формируется именно и только в творческих практиках. Сам Б. М. Неменский называет эту способность «ассоциативно-образным мышлением».

При всей точности определения нам представляется устаревшим сам термин, отсылающий к архаичной «ассоциативной теории» и сенсуалистской традиции в психологии. Более точным (и соответствующим современным философским и психологическим подходам) является введенный Э.В. Ильенковым термин «продуктивное воображение», определяемый им как способность «устанавливать действительное положение вещей за счет построения художественными средствами их целостного смыслового образа, тогда как в обычной жизни они представлены немногими своими элементами, не позволяющими обнаружить полную картину происходящего» [7].

По мысли Э.В. Ильенкова, продуктивное воображение — необходимое условие планирования последствий собственных замыслов, поскольку это развитая способность «видеть то, что есть на самом деле», в том числе глазами других людей и даже всего человечества. Так, с его точки зрения, без массово развитой способности продуктивного воображения невозможны формы общественной жизни свободных людей, формы демократии и открытого общества, а возможны лишь формы тирании. Важно то, что тиран во всех случаях старается навязать окружающему миру свою корыстно-эгоистическую волю. И это чаще всего происходит вовсе не со злого умысла, а просто оттого, что такой персонаж не в состоянии «поставить себя на место другого», представить себе реальные последствия своего ак-

тивного вмешательства в ход вещей. Он потому-то и ломится через действительность на манер бульдозера до тех пор, пока не упрется в неодолимое для него сопротивление и не сломит себе шею [7].

К.Н. Поливанова также фиксирует, что «творчество влияет на чувство ответственности подростка, на его умения спланировать последствия собственного замысла» [11].

Таким образом, именно третий подход наиболее ценен и продуктивен с точки зрения целей подростковой школы, поскольку комплексно решает ряд задач, которые в других практиках (исследовательской, социальной) решаются по отдельности. Включение в творческие практики позволяет подростку:

- исследовать собственные возможности и интенции, обрести одну из форм деятельного оформления и трансляции собственной индивидуальности, формирования самосознания за счёт их превращения во внешнюю, «вещную» форму произведения посредством собственных творческих проб;

- совершить пробное действие в той или иной художественной практике, что может явиться основой будущего профессионального самоопределения в сфере искусства;

- практиковать и развивать продуктивное воображение, обнаруживать эстетическую целостность различных фрагментов и аспектов действительности (что чрезвычайно важно не только для художественных практик, но и для научного, и для проектного мышления);

- открыть, что ответственность по отношению к себе и к другим осуществляется не только в непосредственном социальном действии, но и опосредствовано, через произведение, которое может стать фактом жизни не только автора, но и адресата.

Выделенные условия позволяют как экспертировать, так и проектировать конкретные программы художественно-эстетического образования. Ключевым при этом является то, каким образом организован выход ученика на продуктивное действие с занятием авторской позиции, каковы формы и процедуры инициации творческого намерения, запуска творческой активности и достижения продуктивной результативности.

Эти формы и процедуры, с нашей точки зрения, включают в себя:

- устройство творческих заданий;
- устройство форматов коммуникации;
- задачи и техники работы педагога-посредника;
- способы организации рефлексии авторского опыта;
- формы «сборки» и фиксации подростком образа себя и образа собственного действия.

Требование личностной актуальности задания для подростков (задающей энергетику его самостоятельного действия) означает, что в зада-

нии должны быть представлены значимые для него смысловые единицы, такие, как поступок, взаимоотношения со сверстниками, значимыми взрослыми, с окружающим миром вообще, образ самооценки и представления себя окружающим. Это, конечно, не означает, что темы должны задаваться напрямую, в психологическом языке, наоборот, конфликт между личностными интенциями и объективной структурой материала создаёт одну из точек затруднения, требующих осознанной работы с замыслом произведения⁶.

Можно сформулировать ряд образовательных условий для организации эстетических практик в подростковом образовании, соответствующих выделенным требованиям, опираясь как на теоретические основания и подходы, так и на наш практический опыт [4, 5, 15].

1. Условием инициации свободного творческого действия является педагогическое присутствие, опосредованное специальным образом устроенным творческим заданием, отвечающим следующим требованиям:

- не должно сужать действие ученика до конкретной, натурально представленной темы и конкретного выразительного средства, должно включать в себя парадокс (затруднение), в том числе ограничивая спектр возможных выразительных средств;

- должно отсылать к некоторому культурному символическому материалу, на основе которого осуществляется собственное творчество, например к уже существующим текстам (в широком смысле) через приглашение автора к диалогу, в котором возможно осмысление исходного текста и одновременно осмысление самого себя⁷;

- границы смыслового пространства должны быть заданы не жёстко, в обозначенном поле подросток всегда может выбрать тот аспект, который резонирует с его личной актуальностью;

⁶ В этом отношении можно выделить две крайние ситуации при работе с подростками. С одной стороны, приходя в театральную студию, подросток стремится, скорее, заявить себя со сцены, представить себя определённым образом; но решая эту задачу, он сталкивается с требованиями актёрского мастерства, содержанием роли, наличием партнёров, общим режиссёрским замыслом – и через это приобретает инструмент для работы с собой, но не осознаёт его как инструмент. С другой стороны, возможно самопознание при помощи профессионального психолога (в форме «психологического клуба»), когда образ себя строится посредством культурного психологического языка. Мы полагаем, что обсуждаемые нами формы объединяют обе эти интенции.

⁷ Заметим, что именно авторское действие с материалом «чужого» произведения является продуктивным условием попадания в пространство исходного замысла, присвоение этого произведения как прочитанного и понятого. Так, одним из наиболее продуктивных (в том числе – с точки зрения решения задач подросткового возраста) является традиционное для студий изобразительных искусств задание «проиллюстрировать любимое произведение». К сожалению, в последние десятилетия образовательный потенциал этого задания во многом убит кинематографом.

– исходный материал не должен допускать «буквальной» работы, требовать интерпретации, например за счёт смены образного языка (перевод повествовательного текста в музыкальный или визуальный ряд) либо своего рода шарады, когда предлагается «сказать то же самое другими словами» (ключевой для замысла образ не должен прямо присутствовать в окончательном произведении);

– задание должно содержать однозначные и вместе с тем немногочисленные требования к форме будущего художественного произведения, не допускающие очевидных и тривиальных решений, что также создаёт трудность, провоцирующую творческий поиск.

Приведём примеры таких заданий, использованных в культурно-образовательной программе «Городской творческий киносубботник»⁸.

– *Создать короткий (не более полутора минут) видеоролик, описывающий герб Красноярска либо любой другой территории края; при этом герб должен присутствовать в кадре не больше одной десятой времени и ролик не должен содержать закадровый текст, пересказывающий смысл элементов герба.*

– *Найти место в Красноярске, «рассказывающее» какую-либо историю, реальную или воображаемую, и снять короткометражный фильм по мотивам этой истории.*

– *Создать короткий (не более двух с половиной минут) видеоролик, который передавал бы главную мысль одной из «Песен Победы»⁹. Ролик не должен являться клипом на эту песню, и в нём не должно звучать больше двух строк (или куплета и припева) из этой песни.*

– *Создать короткометражный фильм, рассказывающий историю Подвига, ставшую основой темы выбранной песни, в этой песне воспетого. Песня может быть любой, в том числе написанной самими авторами – в этом случае она должна быть записана в студийном качестве.*

2. Формат коммуникации должен включать в себя что-то, что позволяет затруднить понимание участником авторского замысла, осознать его нетривиальность, в случае если подросток пытается «обойти» затруднение или нарушить условие задания и тем самым «облегчить себе жизнь». Иначе говоря, противоречие, содержащееся в самом задании и в технических условиях реализации, рефлексивно оформляется через конфликт в специально организованной коммуникации.

⁸ Программа реализована общественной организацией «Сибирский Дом» и муниципальным молодёжным центром «Зеркало» (Красноярск). Руководитель программы М. С. Аверков, научный консультант С. В. Ермаков, методист и руководитель тьюторской группы А. В. Гаврилова (Белоконова).

⁹ Исходный список песен (из программы центра «Зеркало» «65 Песен Победы») прилагался, но участникам разрешалось выбрать любую из огромного множества песен о войне и Победе.

Для этого вводится три педагогических позиции: *мастер, тьютор, эксперт*, у каждой из которых есть свои специфические цели и задачи. Необходимость выделять три позиции вместо одной синтетической позиции *учителя*, выступающего посредником в формах развивающего обучения, связана со спецификой деятельности: художественно-эстетическое мышление в отличие от понятийного не может быть напрямую представлено в отчуждённой, внешней, знаковой форме *способа*. По любимому выражению Б. Д. Эльконина, мышление здесь *живёт на теле* автора, разворачиваясь вовне как в самом произведении, так и в формах коммуникации.

Кроме того, в таких синтетических видах искусства, как театр, кино, современные формы музыки, субъектом выполнения задания должен быть не индивид, а группа, поскольку сами эти виды искусства предполагают коллективную работу над произведением и распределение участниками функций в ходе работы над единым замыслом.

Заметим ещё, что эти форматы не должны подразумевать манипуляцию; принципиально, чтобы постановка целей (превращение задания в замысел), решения о пробах и реализации принимались самими подростками. Назначение мастера состоит в поддержке и усилении действия (с точки зрения профессиональной нормы); назначение эксперта — в оформлении противоречий и несоответствий как в замысле, так и в пробных версиях произведения; назначение тьютора — в организации рефлексии (возможно, ещё и в помощи при соорганизации группы). В совокупности все три позиции должны выстраивать *карту*, совокупность ориентиров для принятия решения в *поле*, границы которого обозначены содержанием задания.

Остановимся на этих позициях подробнее.

Задачи Тьютора:

- организация групповой коммуникации (прежде всего, взаимопонимания в группе) и продуктивного стиля обсуждения, помощь в выделении функций и занятии позиций при реализации замысла;

- помощь в понимании смысла творческого задания и в том, чтобы удержать этот смысл в течение всего (часто достаточно продолжительного) действия;

- организация коопераций с мастерами, необходимыми для успешной реализации замысла (в случае с кино, например, это могут быть специалисты по съёмке, монтажу, звуку, режиссуре), в том числе оформление запросов к мастерам на занятия учебного характера, связанные с обнаруженными подростками дефицитами;

- организация рефлексии положительных и отрицательных результатов проб, оформление затруднений и дефицитов.

Мастер должен быть, прежде всего, специалистом в определённой технологии, необходимой при решении творческой задачи.

Задачи Мастера:

- техническая помощь в решении конкретных задач; в определённом смысле, мастер (например, видеооператор) выступает «живым инструментом» для подростков до того, как те овладеют инструментарием сами, и одновременно демонстрирует, что возможно, что невозможно сделать посредством выбранного инструмента;
- помощь в обсуждении выбранных инструментов и конкретных решений;
- проведение, при необходимости, учебных занятий по освоению конкретных инструментов и способов.

Экспертом, как правило, выступает профессионал в выбранной сфере искусства; в некоторых формах экспертной коммуникации необходим также *адресат* художественного произведения (читатель, зритель, слушатель), способный занять рефлексивную позицию по отношению к собственному восприятию.

Задачи Эксперта:

- обсуждение замыслов с точки зрения их сообразности общепризнанным культурным нормам, соответствия заданию, реализуемости в наличных условиях;
- рассмотрение пробных и окончательных вариантов произведений как завершённых и автономных единиц, претендующих на существование в культуре наряду с общепризнанными культурными образцами;
- при необходимости проведение лекций, демонстраций и консультаций, расширяющих культурный горизонт подростков, спектр возможных и допустимых решений и выразительных средств.

Конкретные суждения эксперта по поводу замыслов и выразительных средств, безусловно, должны носить характер рекомендаций.

Описанная структура организации художественных практик успешно реализуется в настоящее время в формах открытого дополнительного образования, характерных концентрациях участников на определённом действии, локализации во времени и месте, интенсивности коммуникаций, отвлечении от внешних контекстов.

Рассмотрим варианты реализации подобной схемы в системе общего образования, безусловно, в рамках вариативной и факультативной части образовательной программы. Предлагаемые схемы являются предварительными и требуют проработки с руководством и коллективами конкретных образовательных учреждений.

В первом варианте предполагается несколько различных студий и творческих объединений в разных видах искусства. Точкой сборки для них являются школьные творческие игры, которые могут проводиться несколько раз в год, например в течение каникул. Содержанием таких игр может быть, прежде всего, создание произведений в рамках конкретного

задания. Задание может подразумевать как проработку одной темы в разных художественных формах, так и создание творческих объединений из представителей разных студий для появления синтетического произведения искусства (игрового фильма, анимационного фильма, спектакля). Кроме того, на таких играх могут прорабатываться замыслы, которые далее реализуются либо отдельными студиями, либо совместно и представляются на следующих играх.

Очень важно: если эксперты для таких игр не могут быть привлечены непосредственно (за пределами региональных центров может просто не быть профессионалов необходимой квалификации), необходимо организовать дистанционную коммуникацию с получением и обсуждением экспертных комментариев и рекомендаций.

Координация такого процесса и удержание его стратегии требует, по-видимому, отдельной позиции в системе управления образовательным учреждением¹⁰.

Второй вариант предполагает одно творческое объединение, возможно, включающее в себя представителей разных художественных форм (и соответствующие мастерские). В этом случае работа с творческими заданиями координируется непосредственно педагогом–руководителем студии и осуществляется в течение учебного года¹¹.

Обозначенная нами позиция является основанием как для описания существующего педагогического опыта в сфере художественно-эстетического образования подростков, так и для целенаправленного проектирования таких форм в соответствии с задачами подростковой школы.

Список литературы

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Мысль, 1990.
2. Воронцов А.Б. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова, Б.Д. Эльконин // Вопросы образования. – 2004. – № 3.
3. Выготский Л. С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т 4. – М. : Просвещение, 1983.

¹⁰ В течение ряда лет эта схема успешно разворачивается в Красноярске на базе детского образовательного центра «Радиотехник»

¹¹ Важно отметить, что некоторые фрагменты описываемых форм работы интуитивно нащупываются руководителями школьных киностудий и театральных студий. Но ряд коммуникаций с представителями таких студий (в том числе во время V Всероссийской конференции «Открытое образование», Красноярск, 1–2 апреля 2010 года, XVIII Всероссийской конференции «Педагогика развития», 21–23 апреля 2011 года) обнаружили существенный дефицит как профессиональной коммуникации тех, кто задействован в этой сфере, так и средств описания и проектирования необходимых форм работы.

4. Гаврилова А.В. (Белоконова А.В.) Педагогические средства организации условий самостоятельного действия ученика в художественно-эстетическом образовании: магистерская дисс. / А.В. Гаврилова. – Красноярск, СФУ, 2010.
5. Ермаков С.В. Возможности современных художественных практик в дополнительном образовании / С.В. Ермаков, А.В. Гаврилова // Дополнительное образование в Красноярском крае. Информ.-метод. журнал. – 2010. – № 1.
6. Ермаков С.В. Событие как единица образовательного проектирования / С.В. Ермаков, А.А. Попов // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы XV конференции. – Красноярск, СФУ. – 2008.
7. Ильенков Э.В. К беседе об эстетическом воспитании / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – Воронеж, 2002.
8. Неменский Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987.
9. Платон. Пир. / Платон // Соч. в 4 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1993.
10. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психо-

логии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.

11. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

12. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1.

13. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле. – М. : Худ.я лит., 1969.

14. Шеллинг Ф.-В.-Й. Система трансцендентального идеализма / Ф.-В.-Й.

Шеллинг

// Соч. в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1987.

15. Юдина Ю.Г. Организация творческой деятельности подростков : учеб.-метод. пособие для студентов педагогических специальностей университета / Ю.Г. Юдина. – Красноярск : КрасГУ, 2002.

16. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие как единица развития / Б.Д. Эльконин // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования: материалы IV Всеросс. конференции. – Красноярск, КрасГУ. – 1997.