

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему «Аксиологический подход к формированию системы
непрерывного художественно-эстетического образования»

Студент

О.И. Пекина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

Т.В. Емельянова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ г.

Тольятти 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы непрерывного художественно-эстетического образования.....	16
1.1. Художественно-эстетическое образование как социокультурный феномен.....	16
1.2. Основные тенденции развития отечественной системы непрерывного художественно-эстетического образования	30
1.3 Сущность непрерывного художественно-эстетического образования как аксиосферы педагогики искусства	49
Выводы по 1 главе	59
ГЛАВА 2. Аксиологический подход к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования	61
2.1. Теоретическое обоснование аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.....	61
2.2. Экспериментальная модель системы непрерывного художественно-эстетического образования (на примере ЦДОД «Академия»).....	75
2.3. Принципы реализации аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.....	85
Выводы по 2 главе	94
Заключение	95
Список используемой литературы и источников	99
Приложение	109

Введение

Актуальность исследования определяется изменениями социокультурного пространства, которые вызвали кардинальные преобразования системы художественно-эстетического образования. В прошлом столетии оно считалось прерогативой избранной социальной группы, имеющей специальные способности, развитие которых функционально выполняли ряд учебных заведений. В наше время занятия творчеством популярно. Оно вышло за рамки традиционных форм передачи наследия искусства. Чаще всего главным фактором в этом виде деятельности выступает динамика процесса, пришедшая на смену «штудии»; эвристика заменила «академическую рассудительность»; эмоциональная экспрессия и моментальная результативность вытесняют мастерство исполнения.

Столь полусные изменения практик педагогики искусства отразились на системе непрерывного художественно-эстетического образования, требуют анализа, осмысления и выработки рекомендаций для сохранения ее устойчивости.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации заложены стратегические направления государственной политики в сфере художественно-эстетического образования до 2025 года. Они основаны на признании ценности опыта художественной педагогики России и сохранения ее лучших традиций в инновационных практиках при единстве целей, задач и средств достижения на всех ступенях непрерывной системы художественно-эстетического образования. Понимая значимость дополнительного образования в формировании самосознания и профессионального становления подрастающего поколения, его гражданской позиции и национальной идентификации, в Концепции развития дополнительного образования детей (2014) были уточнены задачи, составлен план мероприятий. На программном уровне

эти позиции раскрыты в Федеральных государственных требованиях к программам дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства. Рекомендации по адаптивности и преемственности их программного содержания изложены в формах стандартизации деятельности высших учебных заведений.

Следует отметить, что за предшествующую четверть века, сложившаяся ранее и безупречно функционирующая, система непрерывного художественно-эстетического образования фактически распалась.

Фрактально развивающиеся с 90-х годов системы образования и науки, культуры и искусства, как государственные инструменты моделирования национального самосознания, оставшись без должной финансовой поддержки и управления, были вынуждены искать новые формы и содержание своей деятельности в сложившихся реалиях модернизации всего экономического пространства страны. Получив полную свободу на трансформацию при, безусловно, положительной динамике внутрисистемного формирования концептуальных позиций, структурного и функционального моделирования деятельности отдельных учреждений образования и науки, культуры и искусства их институциональные отношения приобрели регрессивное взаимодействие, произошел своеобразный раскол интересов. Каждая ступень некогда целостной системы функционирует обособлено.

В исследованиях А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, М.Г. Заборской, Г.А. Мелекесова, Е.Б. Миловзоровой, Т.Г. Савельевой, Т.Н. Тарановой, В.В. Тумалева, С.Н. Унаровой, Д.М. Филина, Е.В. Чалой, Г.И. Чижакowej, Н.В. Южаковой и других авторов поднимается проблема кризиса отечественной системы образования как социального института, в котором проявляется конфликт личностных и общественных интересов, субъективной позиции участников образовательного процесса и объективных факторов, плюрализма мнений и мировоззренческих

смыслов [3, 9, 20, 28, 35]. Всё это проявляется и в системе непрерывного художественно-эстетического образования.

Современная ситуация развития системы непрерывного художественно-эстетического образования объясняется сформировавшимся в обществе запросом на свободное, социально ответственное, интенсивное, эффективное образование. Декларативно о наличии этих позиций заявляют многие негосударственные образовательные учреждения. Однако, выступая полноценными элементами системы непрерывного художественно-эстетического образования, они реализуют возможности искусства в ограниченном контексте досугово-развлекательной деятельности.

В борьбе за контингент традиционный образовательный подход в классических предпрофильных учреждениях искусства и культуры изменился. С минимальным приобретением положительных характеристик, он существенно уступил позиции в содержательных аспектах качества образования и соблюдении требований к его непрерывности. На снижение качества подготовки абитуриентов указывают практически все вузы. Недостаточность сформированности базовых знаний и навыков на этапе школьной практики ограничивает возможности вузов в формировании комплекса профессиональных компетенций.

Способствовало разрыву взаимодействия и некогда эффективного иерархического соподчинения учреждений образования и науки, культуры и искусства конфликт-позиционирование художественно-педагогического, художественно-промышленного и художественно-академического образования высшей школы. Определяя разные векторные требования к подготовке абитуриентов, они поставили систему довузовской подготовки перед выбором. Последний был сделан в пользу востребованных и модных направлений в области дизайна и архитектуры. Произошло нивелирование ценностей педагогики искусства как

инструмента формирования культуры национального самосознания, основанного на признании предшествующего опыта искусства в многообразии его стилей, течений, форм.

Необходимо признать, что каждое отдельно взятое учреждение образования и науки, культуры и искусства должно быть встроено в систему взаимодействия и взаимовлияния с учетом глобализационных процессов современности в рамках задач построения системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Степень научной разработанности темы. Анализ теоретических источников показал, что исследования системы непрерывного художественного образования впервые начали проводиться с 2003 года (А.Г. Гребенщиков, Т.В. Чельшева). Идея о необходимости образования человека на протяжении всей его жизни не нова. В предшествующие эпохи развития цивилизации она имела разные формы. Накопленный опыт отечественными и зарубежными теоретиками и практиками представляет особую значимость для разработки данной проблемы на современном этапе.

Свои корни она имеет в философских трудах Аристотеля, Сократа, Платона, Вольтера, Руссо, получив развитие в работах А.А. Бодалева, А.А. Вербицкого, С.Г.Вершловского, А.П. Владиславлева, Н.Н. Ершовой, Г.П. Зинченко, А.Н. Ковалевой, В.С. Кузина, Б.М. Ломова, Б.М. Неменского, А.М. Новикова, Е.И. Огарева, В.Г. Онушкина, И.В. Опалевой, С.Б. Орлова, В.Г. Осипова, Л.И.Соломко, А. Татарниковой, Ф.И. Перегудова, О.Е. Шафрановой, Б.П. Юсова и многих других.

Для нашей работы представляет определенный интерес отражение идей непрерывного образования в научных исследованиях по становлению личности учащихся (С.А. Иванов, Н.С. Шерри), развития их художественно-творческих и общих способностей (Е.М. Базилевич, Т.А. Дмитриева, Е.С. Дмитриева, М.В. Дуженко, И.В. Львова, И.М. Кыштымова, Т.Н. Прохорова) в аспекте возрастной динамики (А.В. Бакушинский, Л.С. Выготский, С.Е. Игнатъев, Е.И. Каротеева,

О.Л. Некрасова-Коротеева), функционирования системы предпрофильной подготовки школьников (Л.Л. Алексеева, Л.А. Буровкина, О.Е. Василевич, А.Т. Газизова), преемственности образования в процессе довузовской и вузовской подготовки (О.А. Кошеутова, И.В. Опалева, Н.П. Харьковский).

Многоаспектное рассмотрение процесса непрерывного образования в многочисленных исследованиях помогает его осмыслению в нашем проблемном диапазоне вопросов. **Активные социокультурные изменения XX столетия, определившие неизбежность преобразования предметного поля педагогики искусства,** находят обоснование формирования новой образовательной парадигмы, опирающиеся на природосообразный и культуросообразный принципы развития в трудах В.В. Давыдова, Г.Л. Ильина, П.П. Козловой, Д.С. Лихачева и др. Причины и факторы смены художественно-образовательных парадигм выявляют работы Н.Н. Ершовой, Х.М. Казанова, Л.В. Мантатовой, Е.Б. Миловзоровой, М.В. Потехиной, Т.Г. Савельевой, Н.В. Селивёрстовой, Н.Н. Фоминой, О.Е. Фоминой. Стратегию построения прогностической модели инновационной системы художественного образования в России предлагается в исследовании В.Ф. Зивы.

При разработке концептуальных положений системы непрерывного художественного образования мы опирались на труды по социологии и психологии искусства, художественного творчества [1, 8, 12, 15, 18]. Ведущую роль здесь играют работы Б.В. Асафьева, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.М. Матюшкина, В.В. Медушевского, А.А. Мелик-Пашаева, Я.А. Пономарева, В.Г. Ражникова, Л.Г. Сакенковой, А.Н. Сохора, Б.М. Теплова, Г.М. Цыпина, В.Д. Шадрикова, В.С. Юркевич и др.

Тем не менее, остается не решенной проблема определения содержания непрерывной системы художественного образования и выявления её императивных констант для каждой образовательной ступени. Необходимо учитывать процессы некритичного заимствования

образцов массовой культуры, которые встраиваются в систему художественно-эстетического образования, вызывая переоценку его ценностей, при этом, к сожалению, часто оказываются вытесненными традиционные художественно-эстетические каноны, нормы, идеалы, эталоны и ориентиры.

Поэтому необходимо рассмотреть процессы слияния инновационных и традиционных практик в контексте аксиологического подхода, который является предметом изучения различных гуманитарных отраслей знания (философии, истории, социологии, культурологии, искусствознания, психологии, педагогики).

Аксиологическая проблематика в отечественной науке наиболее активно стала рассматриваться с середины XX столетия (М.М. Бахтин, О.Б. Дробницкий, В.В. Зеньковский, В.Б. Ольшанский, В.П. Тугаринов и др.). Фундаментальные теоретические подходы к интерпретации категории «ценность» представлены в трудах Г.Л. Выжлецова, М.С. Кагана, Н.Д. Никандрова, Л.Н. Столовича. Содержательный анализ ценностных аспектов современного социокультурного пространства, их влияние на развития личности раскрывается в работах А.А. Аронова, А.И. Арнольдова, Г.С. Батищева, В.С. Библера, Л.П. Бугеовой, Л.Г. Десфонтейнес, В.В. Колосова, Б.Г. Кузнецова, Н.И. Лапина, В.М. Межуева, Г.Л. Михеева, О.Н. Никитина, А.А. Пелипенко, А.Л. Серов, Л.В. Токмакова, А.Я. Флиера и др.

Динамика изменения взглядов на ценности и ценностные ориентации в зарубежном гуманитарном знании представлена в работах М. Вебера, Р.М. Вильямса, В. Виндельбанда, Н. Гартмана, Э. Дюркгейма, К. Клакхона, Г. Лотце, Т. Парсонса, Р. Перри, Г. Риккерта, М. Рокича, Ж.-П. Сартра, У. Томаса и Ф. Знанецкого, М. Шелера и др. В границах рассматриваемого вопроса с позиции социологии представляет интерес структурно-функциональный анализ ценностных систем общества, особенности их становления и развития у различных групп населения, представленный в

трудах учёных А.П. Васильева, И. Заславской, М.А. Мень, В.А. Ремизова, Г.Г. Силласте, И.А. Суриной, Ж.В. Хозиной, В.А. Ядова и др.

Определение категорий «ценность», проблема «ценностная ориентация», выявление факторов и условий их формирования, специфики и взаимодействия с другими структурными характеристиками личности, их роль в социальной сфере рассматривается В.Г. Алексеевым, С.Ф. Анисимовым, М.А. Беляевой, О.Ю. Биричевской, И.В. Блауберг, А. Василенко, В.В. Волзинской, Ю.Г. Вешнинским, О.В. Виднеевой, О.Г. Дробницким, А.Т. Здравомысловым, Х.М. Казановым, В.В. Ольшанским, А.А. Ручкой, В.Н. Сагатовским, В.А. Тугариновым, С.Н. Унарова, Н.З. Чавчавадзе, Е.В. Шороховой, В.А. Ядовым и др., результаты этих исследований использованы в данной работе.

Аксиологические проблемы воспитания и обучения представлены в работах Ю.П. Азарова, Н.А. Асташовой, Э.Г. Ахметшеной, И.В. Бабуровой, О.М. Веремей, Ю.Г. Волкова, Е.Б. Журовой, М.Г. Заборской, Л.С. Зориловой, Г.В. Коноваловой, И.А. Макарова, В.А. Слостёнина, А.Г. Харчева, Г.И. Чижаковой и др.

Определение концепции ценностей применительно к сфере художественно-эстетического образования и художественного творчества, соотношения традиций и инноваций нашла отражение в исследованиях С.Б. Баглюк, М.В. Галкиной, Е.Н. Даричева, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой, Б.П. Юсова, Е.М. Торшиловой и др.

Проанализированные работы позволяют произвести методологическое, психологическое, социологическое, общепедагогическое и художественно-педагогическое, методическое и дидактическое осмысление системы непрерывного художественно-эстетического образования. Вместе с тем, как целостная система, основанная на аксеологических подходах она не получила ни в одной из них научного обоснования, что и определило актуальность исследования.

Наличие объективно существующих **противоречий** между:

- современными социокультурными практиками творческой деятельности в искусстве и его классическим наследием как категориальной нормы/эталона в культурно-образовательном пространстве;
- целевыми установками художественно-педагогического, художественно-академического, художественно-промышленного образования и музейной педагогики в работе с детьми;
- потребности педагогики искусства в инновационных практиках трансляции традиционных национальных ценностей в качестве идеала и ориентира воспитания и недостаточной обоснованностью аксиологических подходов в теории и методике художественно-эстетического образования;
- необходимостью применения аксиологических подходов для оптимизации педагогического процесса в сфере художественно-эстетического образования и отсутствием теоретического обоснования ценностного компонента каждого этапа системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Выделенные противоречия определяют **проблему** исследования, каково значение аксиологического подхода в создании целостной, теоретически обоснованной системы непрерывного художественно-эстетического образования?

Возросший интерес к всестороннему теоретическому осмыслению факторов и условий, позволяющих структурировать и реконструировать пространство педагогики искусства, доказывают актуальность исследования. Объективная необходимость и научная неразработанность проблемы исследования и позволило сформулировать тему «Аксиологический подход к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования», обусловили выбор объекта и предмета исследования, определили его исходные позиции и задачи.

Объект исследования – художественно-эстетическое образование детей.

Предмет исследования – аксиологический подход к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность формирования системы непрерывного художественно-эстетического образования на основе аксиологического подхода (на примере ЦДОД «Академия»).

Реализация этой цели предполагала решение следующих **задач**:

- проанализировать нормативно-правовые, программные документы, психолого-педагогические исследования по данной проблеме;
- раскрыть роль социокультурных факторов в формировании современного художественно-эстетического образования;
- рассмотреть динамику, практики и основные тенденции развития системы непрерывного художественно-эстетического образования;
- разработать и апробировать экспериментальную модель системы непрерывного художественно-эстетического образования на основе аксиологического подхода.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что развитие системы непрерывного художественно-эстетического образования будет эффективным, если:

- определена роль социокультурных факторов в формировании современного художественно-эстетического образования;
- выявлены компоненты и их иерархическое соподчинение как структурные элементы системы непрерывного художественно-эстетического образования;
- применить аксиологический подход к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Методологическую основу диссертационной работы составляют:

- системный подход при исследовании аксиосферы педагогики

искусства, ее методологических оснований;

- единство исторического и логического подходов при раскрытии генезиса и проблем современной системы непрерывного художественно-эстетического образования;
- комплексный подход при изучении проблемы исследования в теории педагогики, психологии творчества, философии, эстетики, методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла и др.;
- выявлении сходных положений в исследованиях других авторов с целью более точного определения смысловых нюансов;
- аксиологический (ценностно-оценочный) анализ сущностного содержания педагогики искусства, новых ценностных приоритетов в современных социокультурных практиках.

Методы исследования:

- теоретический анализ философской, социологической, искусствоведческой, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- изучение и обобщение опыта работы учреждений дополнительного образования детей;
- наблюдения за образовательным процессом, творческой деятельностью педагогов и учащихся;
- изучение продуктов детского творчества;
- методы моделирования и проектирования образовательного процесса;
- психолого-педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования. Центр дополнительного образования детей «Академия» института дополнительного образования ТГУ «Жигулевская долина», арт-студия «Самоцветы» СП «Школьная Академия» МБУ «Школа №93» г.о. Тольятти.

Этапы исследования:

2017-18 учебный год - теоретический анализ литературы и нормативных документов по проблеме исследования, накопление эмпирического материала, разработка исходных положений и программы исследования, сбор социологических данных, уточнение и первичная проверка гипотезы, разработка модели системы непрерывного художественно-эстетического образования.

2018-19 учебный год – апробация модели системы непрерывного художественно-эстетического образования, определение его содержания на основе аксиологического подхода, проверка гипотезы исследования, систематизация, обобщение итогов исследовательской работы, определение логики изложения материала, формулировка практических и теоретических заключений и выводов диссертационного исследования, оформление работы.

Научная новизна заключается в определении роли и значимости аксиологического подхода в раскрытии, осмыслении и решении проблем современных практик художественно-эстетического образования. Уточнена структура, преемственность задач и содержания художественно-эстетического образования в системе непрерывного образования детей.

Теоретическая значимость исследования. Разработаны теоретико-методологические основы системы непрерывного художественно-эстетического образования, обоснованы факторы, тенденции, условия и перспективы его развития в аспекте аксиологического подхода. Выделены основополагающие принципы для дальнейшей обновления учебного содержания и его преемственности на разных ступенях образования, определены механизмы функционирования системы непрерывного художественно-эстетического образования в соответствии с требованиями развития и задачами модернизации педагогики искусства.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и экспериментальной проверке системы непрерывного художественно-

эстетического образования детей с дошкольного до юношеского возраста в условиях учебного заведения высшего образования; в определении содержания и организационных форм эффективного решения задач художественно-эстетического образования. Результаты исследования могут применяться при составлении учебных планов и программ предметной области «Искусство» в системе дополнительного образования детей, при создании новых поколений учебно-методических пособий, в курсах лекций при подготовке учителей в системе высшего образования и профессиональной переподготовки.

Научная апробация работы. Основные результаты данного исследования представлены в выступлениях на Межрегиональной научно-практической конференции «Педагогика и искусство» (Димитровград, 2017-2019 гг); заседаниях ЦДОД «Академия» института дополнительного образования ТГУ «Жигулевская долина»

Достоверность полученных результатов обеспечивается опорой на методологию педагогических исследований, применением комплекса взаимопроверяющих и взаимодополняющих научных методов, адекватным целям и задачам исследования, сочетанием количественных и качественных показателей опытно-экспериментальной работы и возможностью ее повторения в новых педагогических условиях.

Личный вклад автора определяется разработкой замысла, основных положений исследования; руководством и непосредственным участием в процессе внедрения аксиологического подхода к разработке модели и формированию содержания системы непрерывного художественно-эстетического образования в ЦДОД «Академия» ТГУ, в организации опытно-экспериментальной работы по проверке состоятельности гипотезы исследования; в разработке локальных нормативных актов и учебно-методических документов образовательного учреждения, обеспечения их внедрения.

На защиту выносятся:

1. Результаты анализа развития системы непрерывного художественно-эстетического образования и выводы о перспективах и направлениях его дальнейшего развития в условиях аксиологического подхода.

2. Модель непрерывного художественно-эстетического образования в системе 4 ступеней: «общеразвивающая – пропедевтическая – художественно-эстетическая – технологическая», реализующая индивидуально-ориентированную программную маршрутизацию с учетом возрастной динамики развития обучаемых: «Арт-игры», «Арт-студия», «Арт-школа», «Арт-индустрия».

3. Организационно-педагогические принципы реализации аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Структура и объем работы. В соответствии с целью, задачами и характером исследования определилась структура работы. Она состоит из введения, двух глав по три параграфа, заключения и библиографического списка. В основном тексте диссертации содержится 8 рисунков и 14 таблиц. Общий объем работы составляет 111 страниц. Библиография насчитывает 121 источник.

Глава 1. Теоретические основы непрерывного художественно-эстетического образования

1.1. Художественно-эстетическое образование как социокультурный феномен

Во второй половине XX столетия художественно-эстетическое образование получило признание как необходимый аспект процесса формирования и социализации личности. Сформировалась гуманистическая концепция воспитания человека с помощью привлечения различных видов и средств искусства через опосредованное восприятие произведений искусства или прямого воздействия путем включения в процесс творческого созидания (Г.З. Апресян, Н.А. Ветлугина, Н.И. Киященко, В.С. Кузин, Г.В. Лабунская, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Л.В. Неретина, Л.Г. Савенкова, Н.Н. Фомина, У. Фохт-Бабушкин, В.П. Шестаков, Т.Я. Шпикалова, А.С. Щербаков, Б.П. Юсов).

Сегодня накоплен богатый и ценный материал по теории, практике и методике художественно-эстетического образования. Однако в большей степени он имеет описательный, эмпирический характер и не дает методологического обоснования его сущности.

Для решения исследовательских задач в данной работе большое значение имели труды Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, А.Н. Леонтьева, Е.И. Игнатьева, Е.П. Ильина, В.И. Киреенко, Н.Н. Волкова, О.И. Никифоровой, И.В. Страхова, Д.Узнадзе, П.М. Якобсона и др., которые позволили определить круг задач художественно-эстетического образования в контексте развития потребностей, чувств, вкусов, идеалов, творческих способностей и т.д.. Многочисленные исследования (Ж.С. Агамирян, О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, В.В. Корешкова, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, Н.Н. Ростовцева, Н.П. Сакулиной, Ю.В. Шарова, В.Н. Шацкой, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой,

Е.А. Флериной, А.С. Хворостова и др.) доказали, что художественно-эстетическая деятельность необходима на ранней стадии формирования личности любого ребенка, вне задач его дальнейшей профессиональной сопричастности со сферами культуры и искусства. Художественно-эстетическая деятельность способствует развитию эмоциональной чувствительности, выступающей фундаментом эстетических, нравственных, коммуникативно-рефлексивных основ личности, как инструмента социокультурной адаптации. Активное взаимодействие с искусством содействует обретению навыков саморазвития личности; активизации внимания, воли, памяти, наблюдательности, воображения, интуиции, когнитивных потребностей и потенциальных возможностей обучаемого. «Все перечисленное достигается путем интериоризации (присвоения) интеллектуального и духовного опыта человечества обучающимися» [50]

Художественно-эстетическая деятельность в жизни ребенка имеет два равнозначных вектора. Первый – является естественной потребностью ребенка, он развивается спонтанно, проявляется в игровом, экспериментально-исследовательском поведении ребенка, имеет мало прогнозируемую результативность, во многом зависит от социокультурных факторов и многочисленных условий, обеспечивающих их развитие или затухание. Второй – имеет организованную форму, направленную на решение ряда задач с прогностически заданным результатом, обусловленным целями художественно-эстетического образования в системе различных учреждений. Он способствует развитию индивидуальных природных способностей ребенка, расширяет его кругозор, учит стремиться к полной самореализации, достигать поставленных целей.

При широком многогранном научном рассмотрении проблема художественно-эстетического образования не имеет абсолютного решения, продолжает являться полем многочисленных исследований по педагогике, психологии, искусствоведению, эстетике и философии. При этом каждое научное направление рассматривает его в узко заданном параметре

исследовательских задач. Отсутствие интегральных междисциплинарных пресечений не обеспечивает целостного видения предметного поля художественно-эстетического образования.

Сегодня художественно-эстетическое образование имеет две парадигмальные позиции, представленные функциями различных учреждений сферы культуры и специальной образовательной системы. В одной приоритет отдан «атомизации» личности, когда все аспекты деятельности направлены на формирование исполнительской культуры и совершенствование профессионального мастерства. Другая - декларирует воспитание культуротворческой личности.

Установка на передачу знаний и навыков, функционально необходимых человеку в профессиональной деятельности, придает целям образования узкоутилитарный характер. Бесспорно, в данной форме образования человек овладевает общепринятой системой норм, ценностей и моделей поведения, но социокультурные преобразования общества вызвали радикальную перестройку сознания и психологии человека. От человека требуется быстрая ориентация в постоянно меняющихся условиях и принятие нестандартных решений, что, безусловно, связано с раскрытием творческого потенциала личности и формированием опыта моделирования прогностического поведения.

О.В. Долженко и В.Л. Шатуновский выделяют ряд факторов, обуславливающие изменение традиционной образовательной практики и ведущие к переосмыслению ее художественно-эстетического концепта [49. 25-27] (Таблица 1).

В новом понимании важных качеств личности выступают креативность и свобода творчества, фундаментальность знаний и ответственность в инновациях, толерантная открытость и идентификация, самосознание и самоопределение, самоорганизация и управляемость, самореализация и самоактуализация, совокупность которых выдвигает

новые требования к формам и содержанию художественно-эстетического образования.

Таблица 1 - Сравнительный анализ традиционных и инновационных факторов осуществления образования

Традиционная система образования	Факторы изменения системы образования
готовила учащихся к деятельности в относительно спокойных, стабильных, прогнозируемых условиях	В быстро меняющихся условиях плохо поддающиеся прогнозам, значительно ослабевает связь с прошлым
строилась по методу проб и ошибок	современные масштабы проблем и деятельности людей вызывают необратимость принятия решений по изменению исходного состояния среды; инновационные преобразования искореняют часть прежних возможностей, сужая возможности выбора впоследствии
определяется исключительно технологическими возможностями настоящего, прагматическими целями, технократическим подходом	резко возрастает роль этической концепции, лежащей в основе жизнедеятельности общества и определяющей допустимые варианты решений
опиралось на технологическую деятельность человека, ориентировалось на статическую картину мира и неизменный образ человека - завоевателя природы	происходит перенесение динамики человеческой деятельности из вне, во внутренний мир личности, актуализируется экология духа, критическое отношение к техническим возможностям преобразования мира
в значительной степени связана с прототипированием ранее найденных решений. целью образования была не столько подготовка творческих работников, сколько людей, способных репродуцировать уже имеющиеся знания	возрастает востребованность творческих специалистов, обладающих нестандартным мышлением, и образования, способного готовить таких специалистов

Художественно-эстетическое образование - это сложный социокультурный феномен. Выступая в роли социального института общественного развития, как инструмент проектирования культуры будущего, художественно-эстетическое образование осуществляется в контексте существующих социокультурных реалий и зависит от

тенденции их развития (Л.Л. Алексеева, С.Б. Баглюк, М.А.Беляева, М.В. Галкина, Е.Н. Даричева, Е.Н. Коротева, Т.Н. Прохорова, Т.Г. Савельева, Н.Н.Табаченко, Н.Н. Фомина и др.).

Анализ современного состояния и сложившихся практик системы художественно-эстетического образования показал сложность характеристик этого процесса, требует уточнения смысловых понятий и терминов исследуемой проблематики, поскольку в научной литературе им дается весьма разнообразное толкование.

Художественно-эстетическое образование – сложное явление, которое имеет три составляющих элемента: «образование», «художественно-эстетическая деятельность» и «творчество». При этом в терминологическом смысле, как достаточно изученные процессы, утвердились понятия «эстетического воспитания», «художественного образования» и «творческой деятельности». Понятие «художественно-эстетическое образование» не имеет устоявшегося смыслового ядра.

Теоретические аспекты эстетического воспитания раскрыты в трудах Н.Н. Бахтина, В.Г. Белинского, П.П. Блонского, Ю.Б. Борева, А.И. Бурова, В.В. Ванслова, Н.А. Дмитриевой, А.В. Луначарского, М.С. Кагана, Н.М. Карамзина, Е.В. Квятковского, Н.И. Киященко, И.С. Кона, Н.К. Крупской, Т.Б. Лихачева, Ю.Б. Лунина, А.С. Макаренко, Г.В. Плеханова, В.А. Разумного, Б.П. Рождественского, В.А. Сухомлинского, Н.М. Торшиловой, К.Д. Ушинского, Е.А. Флерина, Н.Г. Чернышевского, С.Т. Шатского, В.И. Шатской и др.

Значение эстетического воспитания изложил Ф. Шиллер, точка зрения которого остается актуальной и для современности: «Самая настоятельная потребность времени - развитие способности чувствовать, и это не только потому, что оно служит средством к внедрению лучшего понимания жизни, но и потому что оно само побуждает к лучшему пониманию», ... «чем более разовьется впечатлительность, чем она подвижнее, тем большую поверхность она будет обращать к явлениям, тем

большую часть мира охватит человек, чем больше способностей разовьет он в себе. Человек поймет тем большую часть мира, тем больше форм создаст он вне себя, чем большей силой и глубиной будет обладать его личность, тем большую свободу приобретет его разум» [112].

«Школа радости» В.А. Сухомлинского призывала к созданию условий для изумленного, восторженного восприятия окружающего мира, неотъемлемой частью которого должен почувствовать себя каждый ребенок. Он рассматривал эстетическое воспитание как неотъемлемую часть системы обучения и воспитания подрастающего поколения.

В теории эстетического воспитания доказано, что оно не просто развивает эстетические эмоции и чувства, способности к познанию и наслаждению красотой, но и создает предпосылки для творческого отношения к миру через формирование эстетических потребностей и интересов.

Современная постановка проблемы эстетического воспитания имеет основание в интеграции эстетического сознания, поведения и деятельности, в процессе и результатах которой формируются, а в дальнейшем проявляются особенности эмоциональной сферы, активность суждений, оценок, позиций, установок личности на преобразование мира по законам красоты.

Процесс эстетического воспитания формирует эстетический вкус, культуру чувств, учит видеть прекрасное в окружающем мире. Категория прекрасного является сферой искусства, она осваивается в конкретных видах деятельности (вокале, рисовании, музицировании и т.д.), поэтому в терминологии закрепилось еще одно понятие – художественное воспитание, которое фактически выступает инструментом эстетического воспитания через передачу определенных навыков художественной деятельности, открывающих подрастающему поколению путь к культурной инициации в обществе.

Считаем необходимым отметить, что искусство – это форма человеческой деятельности, в которой одновременно проявляются цель, самоцель и сущность эстетической деятельности в силу присущей ему полифункциональности и синкретичности. Искусство фиксирует и осмысливает, раскрывает и обобщает, анализирует и систематизирует исторический опыт эстетического отношения человека к действительности и передает его в доступных формах, закладывает его концептуальные модели для будущих поколений. Оно непременно учит осмысливать и оценивать различные жизненные явления через эстетические категории.

Под художественно-эстетическим воспитанием рассматривается процесс, направленный на формирование способностей понимания произведений искусства через сообщение ребенку определенных искусствоведческих знаний и первичное знакомство с опытом творческой деятельности в различных видах искусства.

Значительный вклад в разработку методики и практик художественно-эстетического воспитания средствами изобразительного искусства внесли О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Г.В. Лабунская, В.С. Кузин, Т.С. Комарова, В.В. Корешков, Л.В. Неретина, Н.Н. Ростовцев, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикала, А.С. Хворостов и др.

Понятие «художественное образование» отражает сложившееся представление о профессиональном образовании в сфере культуры и искусства, которое человек получает в среде профессиональных учебных заведений, детерминированных системой начального, среднего специального и высшего образования.

Профессиональное художественное образование соотносится с определенным видом человеческой деятельности, всегда индивидуально значимой, связанной с созданием произведений искусства и исполнительским мастерством. Через художественную деятельность человек показывает свое эстетическое отношение к реальности, выражая

себя в творческих результатах. Благодаря художественной деятельности в человеке формируется эмоциональность природы - эстетическое чувство, которое «способствует расширению этико-познавательных возможностей общества, утверждению определенных жизненных и художественно-этических ценностей, развитию и совершенствованию сферы эмоционального восприятия» [74].

Творчество понимается как «социально обусловленная целенаправленная созидательная деятельность...» [15, С.21], но в современном понимании изменилось представление об ее роли, масштабности, условиях проявления. Сущности творческой деятельности «детерминирована структурой самых разнообразных феноменов культурной реальности, каждый фрагмент которой, ... может дать новые импульсы осмысления действительности, послужить источником новых идей и взглядов» [99, С. 460]. Согласно этой позиции, повседневная жизнь оказывается важным фактором, конституирующим мировоззрение личности.

С середины XX века творчество декларируется стержневым конструктом всей учебно-воспитательной и просветительской деятельности системы образования и культуры, ведущим фактором проявления научного мышления и искусства. Накоплен большой эмпирический материал, его теоретическое осмысление, которое может в решении проблемы настоящего исследования.

В философии понятие «творчество» представлено много аспектно: как феномен всеобщего и универсального (Г. Гегель), как процесс реализации сущностных сил человека (К. Маркс), его активности, воли, интеллекта (А. Шопенгауер, Ф. Ницше). Феномен творчества обоснован как культурно-историческая детерминация (Г. Гегель, Л. Фейербах, И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинг).

Для нашего исследования представляют интерес современные философские позиции, в которых определяется сущность творчества, его

структура, специфика, закономерности развития и протекания (Г.А. Давыдова, М.С. Каган, Б.М. Кедров, М.Н. Морозов, В.Ф. Овчинников, В.И. Шинкарук, А.Т. Шумилин). Важный факторологических материал содержится в работах зарубежных психологов Дж. Гилфорда, А. Маслоу, К. Роджерса, П. Торренса, Э. Фромма и отечественных исследователей Л.С. Выготского, Е.И. Игнатъева, В.Т. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, А.Я. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, представляющих творчество как механизм всестороннего развития личности, ее креативных качеств и интеллектуальности. В психологических исследованиях Х. Алиева, А.В. Брушлинского, Д.Б. Богоявленской, Ю.З. Гильбуха, Э.А. Голубевой, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Н.С. Лейтеса, А.Н. Лука, К.К. Платонова, П.В. Симонова, Б.М. Теплова, В.Э. Чудновского, И.Е. Шварца и др. для нас важными являются сведения об особенностях индивидуально-личностного проявления творчества и специфике взаимодействия в его процессах осознаваемой и неосознаваемой сфер психики.

Аспекты сущности и структуры творческого потенциала личности и возможностей его развития раскрыты в исследованиях Г.С. Альтшуллера, Т.Г. Браже, И.П. Волкова, А.Л. Гайжутис, С.Г. Глухова, В.И. Гинецинский, В.В. Давыдова, М.С. Кагана, А.Ю. Козыревой, Е.В. Колесниковой, М.В. Колосовой, П.Ф. Кравчук, В.С. Кузина, Ю.Н. Кулюткина, Н.С. Лейтеса, А.В. Мартынюк, М.Г. Мерзляковой, В.А. Моляко, Л.Н. Москвичевой, В.Ф. Овчинникова, Г.Л. Пихтовникова, В.П. Ушачева, В.Э. Чудновского, В.С. Шубинского, А.И. Щетинской, Е.Л. Яковлевой и др.

В контексте нашей исследовательской проблемы представляют интерес работы В.И. Андреева, П.К. Анохина, А.Г. Асмолова, Н.А. Бернштейна, Д.Б. Богоявленской, И.Я. Лернера, И.С. Кона, М.П. Пальянова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, А.А. Ухтомского и др.

о сущности и содержании опыта творческой деятельности как одного из необходимых условий готовности личности к творческому саморазвитию.

К пониманию проблемы совершенствования образовательного процесса, как формы развития творческого потенциала учащихся, нас подводят труды исследователей XIX века Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, В.И. Водовозова, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, в которых отмечается необходимость создания условий для целенаправленного развития творческих качеств человека в процессе образования. Яркими примерами стимулирования творческого саморазвития обучаемых являются «педагогика ненасилия» Л. Толстого, «педагогика гуманизма» В.А. Сухомлинского, «недирективная педагогика» К. Роджерса, гуманистическая педагогика С.Х. Паттерсон, А. Кумбса, вальдорфская педагогика Р. Штайнера и др.

В 70-е годы XX века в педагогике началось активное осмысление роли художественно-творческой деятельности благодаря обсуждению проблем развития творчества обучаемых с позиций целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, В.С. Ильин, В.В. Сериков, В.В. Краевский и др.), его принципов и способов (С.И. Архангельский, Р. Берне, В.П. Беспалько, С.И. Гессен, В.И. Загвязинский, И.С. Кон, Ю.А. Миславский, Я.А. Пономарев, Э. Эриксон и др.), форм организации учебно-познавательной деятельности (В.А. Беликов, В.Б. Бондаревский, В.В. Давыдов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, Г.Д. Кириллова, Б.И. Коротаев, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Ю.П. Сокольников, А.П. Тряпицына, А.В. Усова, Н.Д. Хмель, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская и др.). Начинают разрабатываться технологии практического включения больших масс учащихся в художественно-эстетическое образование не зависимо от наличия специальных способностей (В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов).

Современное понимание социокультурных практик развития человека и формирования личности различает «воспитание»,

«образование» и «обучение». Главным признается не объем знаний, а соединение последних с личными качествами. Образование намного шире процесса обучения, направленного на получение знаний в учебном заведении. К XXI веку завершён переход от парадигмы «обучения» к парадигме «образования», в которой опыт искусств передает две важнейшие стороны социального опыта – опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [88, С. 38].

При этом сегодня вновь поднимается вопрос о статусе воспитания в образовании. В философской литературе различия между этими понятиями определяются следующим образом: образование выступает частью, носящей характер относительно строгой, детерминируемой обществом системы воспитания, которая является интегральной деятельностью общества, создающей и формирующей личность.

Характеристикой российского художественного образования является взаимодействие образования, обучения и воспитания при тождестве их значений.

В художественно-эстетическом образовании смысл понятия «образование» многоаспектно (как форма, как система, как процесс, как результат, как ценность) и придает интегральное значение обучению различным видам искусства и воспитанию средствами искусства. Воспитание и образование трактуются здесь как тождественные по своей сути, ведущие к формированию эмоционально-ценностного отношения человека к миру через обучение специальным умениям и навыкам.

Особую роль художественной деятельности отводит М. С. Каган, так как она синтезирует все основополагающие формы человеческой деятельности. Будучи обусловленным единством в искусстве эстетических и нравственных, личностных ценностей, этот вид деятельности человека обеспечивает ориентацию в мире материальных и духовных ценностей, формирование этического отношения человека к действительности, в результате чего эстетическое интегрируется в культуру поведения [58].

В осознании исторических процессов общественного развития, духовной жизни различных народов это отражено в памятниках культуры. Эти материальные формы, ярким и выразительным образом запечатлевая себя в искусстве, концентрированно выражаясь в творчестве великих художников прошлого и современности, позволяют судить наследникам о воплощения духовной жизни общества и уровня его экономического развития в определенный этап. Легко заметить, что искусство имеет силу лишь в период технического прогресса и экономической состоятельности общества.

Обстоятельной в границах нашего исследования является точка зрения на процесс образования, воспитания и обучения высказанная О.С. Анисимовым: «Граница между образованием и обучением состоит в том, что обучение и воспитание всегда предполагает конечный результат процедуры изменения человека, является следствием «заказа» общества на изменение человека В образовании ритм изменения, зону ближайшего развития в реальных границах времени и обстоятельств определяет сам человек, достигший цели самоизменения» [7. С.4]. Художественно-эстетическое образование представляет человеку такую возможность. При этом становится явной зависимость этого процесса от возрастных предпосылок и уровня сформированности самосознания личности.

В основе художественно-эстетического образования лежит понимание, высказанное деятелями педагогической науки о его содержании (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и И.Я. Лернер), включающее следующие элементы: знания о природе, человеке, обществе, способах деятельности и опыте ее осуществления, содержащемся в техническом умении и приобретенных навыках; опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру.

Художественно-эстетическое образование способно обогатить всю систему образования, придать ему целостность и определить значимость изучаемой информации, поскольку она опредмечивается в результатах

художественно-творческой деятельности. При этом поднимаемые учебные задачи не могут быть решены автоматически, с помощью выученных правил, а полученный результат будет иметь множество правильных решений – открывая путь для индивидуального творчества. В этом состоит суть педагогики искусства.

Отметим, что учебно-воспитательный процесс современной школы рассматривается как целостный, но эта целостность – суммативного свойства. При этом лишь художественно-эстетическое образование способно преодолеть декларативную позицию и перевести межпредметное взаимодействие в интегративное применение знаний в учебно-творческой деятельности.

Одно из многих противоречий нынешнего образования, это противопоставление друг другу как альтернативные цели воспитательные и специального преподавания. «Надо отдать себе отчет, – пишут исследователи, - что сведение задачи образования до обучения низводит общественное предназначение образования до уровня отчужденной общественной функции. Возведение же его до степени главного общественного способа воспитания человека и гражданина требует найти в нем органическое место процедуре обучения» [100, С. 218]. Претворение этих принципов реализуемо в системе художественно-эстетического образования, основой которой является специально организованная художественно-творческая деятельность.

Определяя важность художественно-эстетического образования подрастающего поколения, мы исходили из особой роли искусства в образовании. Искусство направлено на формирование особого мира красоты, грации, гармонии, созданного эстетическими чувствами, ассоциативным воображением, разнообразными умениями человека.

Российскими психологами Б.Г. Ананьевым, Д.Б. Богоявленской, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, В.П. Зинченко, П.В. Зинченко, А.Н. Леонтьевым, А.А. Мелик-Пашаевым,

П.В. Симоновым, Б.М. Тепловым, Д.Б. Элькониным и др. обосновано влияние высших эстетических эмоций на формирование и выявление творческих потенций формирующейся личности и ее интеллект.

В практиках российской образовательной системы художественно-творческая деятельность включается еще на раннем этапе развития ребенка дошкольного возраста в качестве важного компонента интуитивно-образного, эмоционального начала в содержании образовательного процесса, на основе которой развиваются необходимые качества логического мышления. При этом у ребенка формируются навыки различных видов художественной деятельности.

По мнению Д.Лихачева для человека важна познавательная сила искусства, ибо произведение искусства не только сообщает, информирует, но и силой своей эстетической провокации вызывает ответную реакцию зрителя, читателя, слушателя. В этом коренное отличие искусства от науки, которая может ограничиваться извлечением и передачей информации.

Искусство имеет одновременно бытовое, личностное, психологическое, нравственное и социальное значение, так как оно активно взаимодействует с различными формами общественного сознания. Искусство синтезирует мир, сохраняя целостность культурного наследия корректно вплетая в него неповторимость индивидуального опыта новых поколений.

В многочисленных исследованиях выявлено, что от меры способности чувствовать и понимать искусство во многом зависит сила воздействия искусства на человека; доказана связь между достигаемым уровнем общего и духовного развития взрослых и их степенью взаимодействия с искусством в детстве в опосредованном восприятии или прямой форме учебно-творческой деятельности. Сформированный в детстве базис художественной культуры человека во многом определяет его мировоззренческие установки и успешность самореализации в будущем.

Художественно-эстетическое образование способствует социализации и становлению творческой личности человека. Оно может выступать

смысловым стержнем личности, центром ее активной жизненной позиции. Поэтому раннему вовлечению ребенка в систему художественно-эстетического образования многие исследователи придают важное значение (Н.А. Ветлугина, Т.Н. Доронова, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Г.В.Лабунская, Д.С. Левин, Е.И. Игнатъев, И.С. Лыкова, О.Л. Некрасова-Коротеева, Л.Г. Савенкова, Е.А. Флёрина,), обоснованы формы и технологии работы с детьми с учетом их возрастных особенностей.

Художественно-эстетическое образование выступает в виде длительного систематического процесса постижения личностью определенного «языка» искусства. Обучение художественным искусствам невозможно без овладения системой построения образов и без развития способности к идентификации их языковой конструкции, вычленению и распознаванию стилевых форм, а также «нравственно-эстетической интерпретации». По мнению Б.М. Бим-Бада, если человеком «получено важное и глубокое знание, то такое произведение становится источником «самопостижения и саморазвития» [91].

Таким образом, под художественно-эстетическим образованием мы понимаем интегративный процесс обучения (передачи опыта искусства в формах информационного (искусствоведческого) и технологического компонентов) и воспитания (формирования аксиологических установок через процесс художественно-творческой деятельности), направленный на самосознание, самоопределение, самореализацию и самоактуализацию творческого потенциала личности.

1.2. Основные тенденции развития отечественной системы непрерывного художественно-эстетического образования

Художественно-эстетическое образование непрерывно по своей сути. Оно входит в сознательную жизнь человека с первых колыбельных песен. Постепенно осваивая элементы художественно-творческой деятельности

через игровые ситуации, ребенок начинает формироваться как личность на уровне семьи.

Современное социокультурное пространство предоставляет широкие возможности в области художественно-эстетического образования для дальнейшего развития человека в любом возрасте. Развивая все сферы личности, художественно-эстетическое образование способствует становлению творческих способностей человека, реализации его личностной потребности в индивидуализации. Оно обогащает кругозор и корректирует мировоззрение, наполняет жизнь человека новыми впечатлениями и ценностями, формирует смыслообразующие и эмоциональные ориентиры жизнедеятельности. Художественно-эстетическое образование представлено всеми институциональными и внеинституциональными образовательными звеньями, достигая полной реализации своих функций.

Принципы сложившихся практик постнеклассического художественно-эстетического образования полностью совпадают с принципами непрерывного образования, определенными по заказу ЮНЕСКО в 1972 году научным коллективом под руководством Р. Даве [117, С. 338-382]. Они включают в себя:

- охват образованием всей жизни человека;
- универсальность и демократичность образования, возможность создания альтернативных структур для получения образования;
- взаимодействие общего и профессионального образования;
- акцент на управляемое самообразование, самовоспитание, самооценку;
- индивидуализация учения;
- учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе);
- расширение кругозора;
- интердисциплинарность знаний, их качество;
- гибкость и разнообразие средств и методик, времени и места обучения;
- динамичный подход к знаниям - способность к ассимиляции новых достижений науки;

- совершенствование умений учиться;
- стимулирование мотивации к учебе;
- создание соответствующих условий и атмосферы для учебы;
- реализация творческого и инновационного подходов;
- облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни;
- познание и развитие собственной системы ценностей;
- поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития;
- развитие воспитывающего и обучающего общества, учиться для того, чтобы «быть», «становиться» кем-то;
- системность принципов для всего образовательного процесса.

Реализация принципов непрерывного образования сформулированных ЮНЕСКО получила дополнение в ряде тенденций:

- сформировалась гибкость и адаптивность структур системы образования;
- возрастает роль и ответственность учащегося в вопросах результативности обучения;
- обеспечивается возможность на учебу всех социальных групп независимо от гендерной принадлежности, способностей и возраста.

Анализ перечисленных принципов определяет не равнозначность, а взаимодополнительность художественно-эстетического и непрерывного образования. Фактически художественно-эстетическое образование формирует творческую личность, а непрерывное образование обеспечивает творческое включение личности в инновационные социокультурные изменения [109. С. 146] и наиболее полно реализует ее творческий потенциал в меняющемся мире.

Система непрерывного художественно-эстетического образования России уникально и не имеет мировых аналогов. Она прошла сложный путь развития от эпохи Екатерины II, заложившей идеологию нравственного воспитания просвещенного поколения с детей не старше 3-6 лет. Она в

последствии получила развитие в системе дошкольного и школьного эстетического воспитания образовательных практик России, которые подвергались неоднократному реформированию с изменением статуса предметной области «Искусство». На примере деятельности Академии художеств мы имеем опыт начального профессионального обучения в течение 15 лет с 5-6-летнего возраста, который получил развитие в системе детских художественных школ. В 70-е годы XX века, признавая декларативную сущность и неэффективность реализации задач эстетического воспитания в школе, была предпринята попытка исправления ситуации. Появилась сеть детских школ искусств, которая была призвана занять нишу между художественным образованием и эстетическим воспитанием, собственно призванная реализовать задачи художественно-эстетического образования.

Следует отметить эстетическую потребность народов России к творческой деятельности, которая является ее отличительным геномом. Видимо, заложенные нашими предками национальные традиции придания всем утилитарным предметам декоративное убранство, делает столь популярным музыкальную и изобразительную деятельность, востребованными образовательные услуги в этих областях в форме кружковой, студийной, клубной и других образовательных практик. По мнению В.М. Межуева они являются ведущим институтом национальной культуры, формирования нации и социально-образующей ячейкой общества [83. С.44].

Художественно-эстетического образования имеет свои формы реализации на территории г. Тольятти, заложенные в стратегическом плане его развития до 2020 года, Характеристика базовых институциональных областей исследуемого вопроса и динамика их развития отражается в статистической информации, часть которой считаем необходимым воспроизвести. На территории г. о. Тольятти в 2010 году функционировало 21 высшее учебное заведение, из них 4 реализовали программы подготовки специалистов области культуры и искусства. В системе дополнительного

образования 32 учебными заведениями 15 являлись моделями МОУДОД в сфере культуры и образования. На базе указанных учреждений получили развитие общественные объединения и некоммерческие организации, предлагающие горожанам широкий спектр инновационных форм проведения досуга и развития человеческого потенциала.

По состоянию на 2013 год в Тольятти функционирует более 100 организаций культуры различных форм собственности. В сфере муниципальных услуг активно работают 4 учреждения культурно-досугового типа, 62 библиотеки, 3 музея, 4 театра, 16 образовательных организаций дополнительного образования детей (включая 2 музыкальные школы, 4 художественные школы, 7 школ искусств, хореографическую школу, Детский дом культуры, Центр развития творчества детей и юношества), Тольяттинская консерватория, 3 муниципальных парка культуры и отдыха, 22 национальных культурных центра, 6 творческих союзов писателей, художников, дизайнеров. Творческая самореализация различных категорий населения осуществлялась в 66 кружках, клубах, объединениях.

Сегодня в городе функционирует 65 детских садов, 80 общеобразовательных школ, 4 художественные школы, 2 музыкальные школы, 7 школ искусств, Детский дом культуры, Центр развития творчества детей и юношества. Из 11 высших учебных заведений - 6 реализуют программы подготовки профессионального сообщества в области искусства и культуры, осуществляют подготовку в области педагогики искусства (Таблица 2).

Таблица 2 - Направления подготовки в вузах

Тольяттинский государственный университет

Направление	Профиль	Уровень	Форма обучения
54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы	Художественная обработка металла	Бакалавриат	очная
54.03.01 Дизайн	Графический Среды	Бакалавриат	очная

Продолжение таблицы 2

54.05.02 Живопись	Живопись. Художник-живописец (станковая живопись)	Специалитет	очная
44.03.01 Педагогическое образование	Изобразительное искусство	Бакалавриат	заочная форма
44.04.01 Педагогическое образование	Художественное образование	Магистратура	очная

Поволжский государственный университет сервиса

17.00.00 Искусствоведение	17.00.06 Техническая эстетика и дизайн	Аспирантура	очная
54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы	Художественная керамика	Бакалавриат	очная
54.03.01 Дизайн	Дизайн среды, Дизайн мебели, Дизайн интерьера	Бакалавриат	очная
54.04.01 Дизайн	Теория и практика инновационного проектирования объектов среды Дизайн-менеджмент	Магистратура	очная
51.03.01 Культурология	Культурология	Бакалавриат	очная
54.03.03 Искусство костюма и текстиля	Искусство костюма и текстиля	Бакалавриат	очная
«Дизайн (по отраслям)»	Дизайнер, преподаватель	СПО	очная
54.02.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам)	Художник народных художественных промыслов	СПО	очная

Тольяттинская академия управления

54.03.01 Дизайн	Графический дизайн	Бакалавриат	очная
-----------------	--------------------	-------------	-------

Филиал Российского государственного гуманитарного университета

51.03.01 Культурология	Культуролог	Бакалавриат	заочная
51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия		Бакалавриат	очная
072500.01 Исполнитель художественно-оформительских работ	Художник-оформитель	НПО	очная

Поволжский православный институт

54.02.05 Живопись	Художник-живописец, преподаватель	СПО	очная
44.03.01 Педагогическое образование	Изобразительное искусство	Бакалавриат	очная, заочная

Промышленный потенциал города поддерживается подготовкой рабочих кадров в 16 сузах, 5 их них также реализуют образовательные программы в области культуры и искусства.

Такая востребованность получения образовательных услуг в сфере искусства и культуры неслучайна. Программы художественно-эстетического направления очень популярны у детей и юношества, их предлагают 28 учебных муниципальных и частных учебных заведений (Таблица 3, 4). Из них программы бюджетных ассигнований реализуют 17 учреждений. Программы платных образовательных услуг реализуют 26 учебных заведений. Развернутый анализ реализуемых программ по типам учреждений представлен в приложении 1.

Таблица 3 - Реализация бюджетных ассигнований

Тип учреждения	количество	Тип программ			
		углубленного изучения	Возраст обуч.	Досугово-развивающие	Возраст обуч.
Художественная школа	4	4	11-17	4	5-10
Детская школа искусств	8	6	7-16	8	5-16
Детско-юношеские центры	5	0	-	5	5-12
Студии	2	1	12-16	2	7-12

Таблица 4 - Реализация платных образовательных услуг

Тип учреждения	Кол-во	Тип программ			
		Углуб. изуч.	Возраст обуч.	Досуг.-разв.	Возраст обуч.
Художественная школа	4	4	11-17	4	5-10
Детская школа искусств	8	1	7-16	8	5-16
Детско-юношеские центры	5	0	-	5	5-12
Студии	9	2	11-17	9	5-12
кружки	61	0	-	81	7-12

Количество обучающихся в муниципальных образовательных организациях в сфере культуры и искусства составляет более 13 тысяч

человек (из них 6577 человек получают образование за счет бюджетных ассигнований, оставшиеся – на платной основе). Программы художественно-эстетического развития в системе дополнительных образовательных услуг в общеобразовательных учреждениях осваивают около 6000 учеников. Если учесть, что в Тольятти проживает 712 619 жителей.

Статистические данные говорят о возможности потенциального расширения границ воздействия культурно-образовательной парадигмы, улучшения общего социокультурного фона г. Тольятти за счет активного внедрения в практику жизни горожан опыта общения с искусством и наукой с раннего детства, поскольку к данному моменту их охват очень незначительный. Так в городе проживает чуть более 121 тысячи детей и лишь 10% из них являются «потребителями» программно-образовательных продуктов сферы искусства и культуры.

Отметим, что при каждом общении с культурно-образовательным потенциалом, заложенным в художественно-эстетическом образовании, дети осваивают институционализированные образцы и нормы социального взаимодействия и коммуникации. У них формируется опыт, который аккумулируется в виде знаний и навыков, принципов и процедур корректного общения и организации совместных действий, постановки целей и определения задач и этапов их решения, выбора технологий и способов достижения результатов, критериальных систем оценки и одиночных параметров. Дети в будущем с разной степенью эффективности обязательно попытаются реализовать имеющийся у них опыт в различных областях социокультурного пространства или обеспечении производственных процессов, их корректировке или координации; в анализе и осмыслении социально значимых проблем; выработке решений, связанных с распределением социальных сил и ресурсов; в реализации своих личных интересов при осуществлении этих процессов.

Область институционального пространства художественно-эстетического образования включает в себе программу не только

воспроизведения известных моделей организации социального взаимодействия, но и их изменения; выступает фактором динамического моделирования социокультурного окружения и в Тольятти оно реализовано не в полной мере. Обозначенные проблемы вызваны рядом факторов.

Современные практики художественно-эстетического образования имеют весьма разнообразные формы работы с детьми в области творческой деятельности. Единая некогда педагогическая теория распалась на различные многочисленные «практики». Получив полную свободу в 90-е годы XX века, педагогика искусства смело пошла на эксперименты, расширила границы своего содержания и за четверть века приобрела многое, но многое и потеряла.

В недалеком прошлом художественное образование считалось формой элитарного образования, его считали созданным для особо талантливых и одаренных людей. Функционировала стройная система их педагогического сопровождения, которая выработала технологии художественно-творческого развития личности до возможности их трансляции на массы. Как и в Петровские времена и после революционной России XX века это привело к обесценке значимости в общественном сознании истинных форм и содержания художественно-творческой деятельности. Каждый ребенок стал признаваться гением, любой случайный маломальский успех – рассматриваться как признак одаренности, не ставящийся под сомнение.

К 2000-м годам в страну и школу пришла новая идеология, воспевающая все то, далекое, чужое. В российской традиции искусство рассматривалось как «культура отношений, как запечатленный в произведениях искусств опыт поколений в осознании добра и зла. Искусство, отражает вечный поиск этих истин в осознании себя, общества, мироздания» [88]. Оно задавало систему нравственных и эстетических координат: прекрасное – безобразное, достойное – недостойное, высокое – низкое. Оно формировало набор жизненных мировоззренческих установок и моделей поведения. Технизация и коммерциализация культуры, как было

замечено еще Х. Ортега-и-Гассетом и Н.А. Бердяевым, привели к дегуманизации искусства. Искусство стало декорацией нашей жизни, обезличенной формой удовлетворения потребности в получении сиюминутного удовольствия.

С развитием цифровой индустрии, доступностью материалов для художественно-творческой деятельности в школьную практику ворвался дизайн. И реализовал он себя дерзко, амбициозно, привлекая игровыми эффектами преобразования изобразительной плоскости по легко воспроизводимым композиционным схемам отношений ритма и цвета, превращая искусство в занимательную форму досуга. Бесспорная заслуга дизайн-практик заключается в провокации интереса детей к искусству. Но деструктивен тот факт, что дизайн объявил себя высшей школой искусства, где концептуализм вытесняет глубокое рассуждение, эвристика заменяет целенаправленный поиск. И за небольшой промежуток времени чуть было не пришел в забвение многовековой опыт российской академической школы, что подтверждается весьма низким уровнем среднестатистической подготовки выпускников большинства ДХШ и ДШИ.

На первый взгляд может показаться, что дизайн имеет разрушительную миссию. Однако, при внимательном рассмотрении проблемы, мы увидим, что он дал много интересных форм и технологий работы с детьми, наполнил содержание художественного образования новой весьма полезной информацией. Упростил систему объяснения детям некоторых языковых особенностей искусства.

К настоящему моменту в систему образования пришло новое поколение учителей, многие из них предали забвению свое истинное предназначение – ориентацию подрастающего поколения в эстетических идеалах красоты, грации, гармонии. Попав под жернова креативного дизайна, искусство из рук мудрых мастеров, перешло к дилетантам, использующих его как инструмент для фокусов в деле «шоумизации». Формировать реальность социокультурного пространства стали «актуальщики» – специалисты «по

просвещению», которые признали устаревшим все, что по крупицам создавало человечество.

Постперестроечная действительность вызвала определенную десоциализацию общественного сознания и поведения, рост направленности на прагматический расчет, снижение значимости социально-культурных норм и целей, к сожалению, все это отразилось и в работе педагогического состава многих учреждений образования.

Организация художественно-эстетического образования как социокультурного фактора развития представляет достаточно сложную модель, в которую входят учебные заведения, государственные и негосударственные специализированные и общекультурные институциональные формы, органы управления, государственные учреждения науки, образования, культуры и искусства. Данные субъекты образовательного процесса имеют сложные взаимоотношения. Фактически обусловив существование трех типов заведений: 1) образовательные учреждения, занимающиеся вопросами обучения различным видам искусства, решая задачи доведения практических навыков в специальности до определенного уровня; 2) культпросвет учреждения, оказывающие просветительское и воспитательное воздействие на духовное развитие личности, формирующие познавательную и эмоциональную сферу; 3) досугово-развлекательные учреждения, решающие задачи компенсационного наполнения свободного времени ребенка.

Каждое из учреждений декларирует высшие цели художественно-эстетического образования при не возможности их достижения по объективным факторам. При этом третий тип учреждений по форме и сложности образовательных продуктов оказывается самым популярным. Тем самым нанося необратимый вред системе художественно-эстетическому образованию, подмывая его фундаментальный базис. Как отмечает Н.Н. Табаченко «для будущего художника опасна профанация занятий искусством, когда присутствует деятельность при отсутствии побудительных

причин» [107], о которых написано много исследований. Это определяет значимость научно-методического сопровождения деятельности по художественно-эстетическому образованию.

Подчеркнем, что большинство практик художественно-эстетического образования ориентированы на непритязательную развлекательность, низшие человеческие инстинкты в получении удовольствия, упрощенность содержания учебной деятельности, поскольку эта сфера находит признание у широких масс населения и получает наибольший спрос. Нивелируя возможности искусства в развитии ребенка, общество редуцирует его социальную роль, обкрадывая будущие поколения, провоцируя неравнозначную замену искусства культурными явлениями досугово-фасфудной содержательности. Фактически присутствует имитация искусства и образования, которые бесконтрольно распространяются средствами дистанционных технологий передачи информации.

Эффект подражательной деятельности порождает ее поверхностное усвоение. «...Повторение заменило выбор, бездумность - размышление, подражание - волю... Нынешние люди - жертвы некоего социального гипноза» [70. С. 126].

Острота звучания обозначенной проблемы кроется в сформировавшемся полимодальном поле педагогики искусства, на котором играют представителями искусствоведческой, художественно-педагогической, художественно-академической, художественно-промышленной сфер профессионального сообщества, и любители (самодельные художники, чье образование ограничено личным некогда детским увлечением или краткосрочным посещением частных занятий в мастерских-студиях художников). Каждое из направлений в работе с детьми преследует свои узко прагматические цели, нарушая систему непрерывности, полноты и целостности художественно-эстетического образования.

Для восстановления полного функционала применения практик искусства в развитии подрастающего поколения необходим диалог всех участников, каждый из которых сегодня действует фрактально.

В пространстве педагоги искусства сегодня осмыслена история, изучены общеразвивающие функции искусства (В.С. Кузин, Н.М. Сокольникова, Т.Н. Доронова, Б.П. Юсов, Н.Н. Никитин), обоснованы формы и технологии работы с детьми с учетом их возрастных особенностей (Н.А. Ветлугина, Е.И. Игнатъев, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Г.В.Лабунская, Д.С. Левин, А.И. Щербаков, О.Л. Некрасова-Коротеева, Е.А. Флерина и др.). Но это пространство ограничено исследованиями дидактики массового развития детей средствами искусства в общем образовании. Близкое к нему художественно-академическое образование тоже оказалось оголенным, обезоруженным перед резко изменившимися реалиями. В его научно-методическом арсенале отсутствуют компоненты, направленные на удовлетворение потребностей начального профессионального образования. Высшая школа этой системы неспособна поддержать свои истоки, дать полноценные рекомендации в границах решения задач Федеральных государственных требований. А такая помощь сегодня ДШИ и ДХШ очень необходима, поскольку их кадровый потенциал чаще всего составляют выпускники ХГФ педвузов, компетенции которых сформированы из задач профессиональной деятельности в системе общего образования и его внешкольной работы.

В связи с переходом на двухуровневую систему обучения в заданных параметрах ФГОС в подготовке учителя изобразительного искусства буквально обнулена и практическая составляющая, направленная на формирование изобразительных умений. И если раньше каждый выпускник педвуза умел неплохо рисовать, теперь он владеет представлениями о механизмах художественно-творческой деятельности и процедурами передачи знаний. И все чаще в выставочных залах мы видим вкусовщину,

картинки воспроизводящие фотографии и испытываем разочарование. И вряд ли кто будет отрицать тот факт, что учитель учит тому, что умеет сам.

В реалиях ФГОС высшей школы, приведшего к колоссальному сокращению часов спецдисциплин классического академического блока рисунка, живописи, композиции, возникает прямая зависимость от уровня подготовки абитуриента. Последнее зависит от педагогического сопровождения ребенка в стенах учреждений дополнительного образования, реализующих программы начальной профессиональной и предпрофильной подготовки. Справиться с этой задачей выпускники художественно-педагогических вузов не способны, в силу ограничения компетенций, обозначенных в стандарте. Следовательно, региональное художественное образование нуждается в специалистах классической художественно-академической подготовки.

Надежда на спасение профессиональных практик искусства в школе возлагается на высшее художественно-академическое образование. Однако следует признать, что опыта проведения экспериментальных исследований и мониторинга результатов педагогических практик в художественно-академическом образовании практически нет. А имеющаяся специализированная литература лишь визуализирует образовательные задачи, решаемые в высшей школе, как собственно только ей и посильные.

Структурно-логическое изложение фактически отсутствует и поему не может быть адаптировано педагогами ДХШ и ДШИ к работе с детьми.

Парадоксально то, что имея многовековую историю, свое развитие художественно-эстетическое образование начинает буквально с нуля, от разработки учебных программ до создания комплексов УМКД, в которых учитываются объективные, субъективные и метафизические явления и условия соотношения искусства и действительности, способах отражения последней в нем, представленных в конкретно-чувственной форме или образах; разбираются терминология, понятия, суждения, точки зрения, мнения, умозаключения о роли отражения действительности в искусстве и

искусства в действительности; рассматриваются образные системы самого искусства и выразительные особенности его языка; обобщаются и систематизируются знания об искусстве (теория, история, жанры, формы и стили); раскрывается контекст современной культуры; определяются эстетические эталоны, свидетельствующие о мере обобщения художественно-эстетического опыта; вырабатываются стратегии и технологии творчества.

Интересен факт отсутствия практических научно-методических обоснований по специальным предметам как для высшего художественно-академического образования, так и для его источника – детских художественных школ. Не отработана преемственность их целей и задач. Отсутствует методика их решения, нет указаний по алгоритмам деятельности с учетом возрастных особенностей и потребностей современного ребенка. Поэтому развитие начального художественного образования в 90-е годы дало крен. В погоне за контингентом в художественные школы стали приниматься дети с низкими специальными способностями, а школы стали подстраиваться под соответствующую аудиторию.

С введением ФГТ им приходится вырабатывать стратегии самостоятельно, что называется – на бегу. Так как в ведущих художественных ВУЗах Москвы и Санкт-Петербурга накопленный богатейший опыт не переведен на научно-методический язык. Образовательные учреждения регионов действуют ситуативно, перерабатывают существующие учебные программы и их дидактическое наполнение. Учебно-методическая база практически по всем дисциплинам непрерывной системы художественного образования пуста, и это вопрос к Академии Художеств РФ.

Сегодня информационное пространство заполнено попури литературой, которая готовит «великих художников». А альтернативных источников информации попросту нет. Сложно найти даже что-то переизданное, при этом следует отметить, что специализированная литература написана профессионалами для профессионалов, знающими для сведущих. То есть для сложившейся категории педагогической

общественности она оказывается не доступной, требует декодирования или попросту переподготовки учителей.

Но и в этом вопросе художественно-академическое образование оказалось не удел. Трейдеры и гранты в этом направлении выдаются лишь на решение задач переподготовки учителей общего образования, к которым, в целях экономии средств, присоединяют педагогов художественных школ. То есть изменений в среде специализированного образования и положительных динамик ожидать не приходится.

Аналоговая ситуация сложилась и в художественно-промышленном образовании. Только здесь проблема звучит еще более остро. Поскольку художественно-педагогическое образование берет свои истоки в академической среде, учителя худо-бедно ориентированы в его целевых установках. Дизайн в школу пришел вместе с выпускниками художественно-промышленных вузов. Не имея представлений о полном функционале искусства, его роли и возможностях, а порой и не желая быть ориентированными в этих вопросах, такие педагоги учат по наитию, бессистемно, часто ограничивая развитие учеников своими установками и умениями. Да и практики ведущих дизайн-студий и школ не осмыслены, не структурированы для ретрансляции в других аналоговых учебных заведениях, которые в ситуации рыночной экономики рассматриваются как прямые конкуренты, а не соратники, сподвижники.

Здесь же отметим, что рыночная экономика ориентирована на быстрый результат, и «альтернативное образование» стало его продуцировать. Но хорошими мастерами, сильными творческими личностями становятся спустя годы, а значит, требования коммерции здесь неприемлемы. Школа всегда развивает поступательно и любое опережение, натаскивание ведет к гибели творческой личности, на свет появляется нечто личностно-значимое, диффузно-креативное и социально-бесполезное Ярким примером тому является социальный проект, в котором приняли участие многие студии и художественные школы города.

Так на стенах дворца культуры и искусства автозаводского района появились «росписи», безобразно пустые по смыслу, с бездарно выбранными языковыми формами выразительности. То что было когда-то спрятано в кулуарах образования, выставлено на показ - как образец чего?

Отметим и нежелание органов власти в управлении культуры и образования трезво оценить сложившуюся ситуацию кадрового голода. И вновь мы возвращаемся к квалификационным характеристикам. Не секрет, что зачастую возглавляют эти отделы люди без базового профессионального образования, имеющие за плечами заочное отделение худграфа педвуза. Отсюда и ограниченность понимания образовательных стратегий, менеджерский подход к искусству. Остро встает вопрос о диалоге вертикали власти в управлении дополнительного образования и высшей школы, готовящей специалистов художественно-академического направления. Увиливать и далее от содержательной дискуссии, значит сознательно рушить богатейшее наследие российского искусства, выдирать с корнями его ценности, формировать поколение «Иванов, не помнящих родства».

Проблемой развития художественно-академического образования является популяризация в медиасредствах массового искусства, отрицающего необходимость всякой школы, что косвенно влияет на отсутствие бюджетного финансирования данных направлений подготовки со стороны государства и отталкивает потенциальных студентов от получения данного образования. К тому же на выпуске художник-живописец (график, скульптор) – «маргинал» не востребованный, не защищенный государством юридически. Нет такой единицы ни в одном штатном расписании предприятий или учреждений образования. Это, кстати, одна из проблем, по которой родители не хотят, чтобы их дети шли в данную профессию, несмотря на широту её учебного содержания и насыщенность образовательного процесса разными видами практик и форм искусства.

Развитие высшего художественно-академического образования – это не просто противодействие любительщине, коммерциализации искусства. Оно

должно представить обществу свою концепцию непрерывной системы художественного образования, сформировать понимание значения сохранения художественных ценностей, предложить яркую альтернативу профессионального и творческого подхода к воспитанию сильной творческой личности художника.

Важно понять, что положительная результативность будет достигнута лишь при конструктивной интеграции высшего художественно-промышленного, художественно-педагогического и художественно-академического образования и музейной педагогики. Недостающий элемент способен создать ясную систему художественного образования, где существуют вечные законы преемственности, диалога мастера, учителя и ученика.

Данное экспериментальное исследование вывило еще одну проблему. К 2010 году в сфере искусства, культуры, науки и образования сложилась система относительно автономных и гомогенных подсистем. Вне общих стратегических задач развития социокультурного пространства в каждом учреждении сложилась «своя» субкультура с целями и приоритетами, сформировались точки зрения, которые требуют дискуссионного обсуждения, так как появились онтологические и гносеологические трудности конвенциональных представлений о возможностях развития города, при этом истина может сложиться только при учете всех суждений.

Сегодня в Тольятти накоплен большой интересный материал о структуре социокультурного пространства и его отдельных подсистемах, об отдельных феноменах жизни тех или иных учреждений искусства, культуры, образования и науки. Но единой концептуальной схемы непрерывного художественно-эстетического образования нет. В силу многоаспектности, представления о развитии социокультурного пространства представлены в отдельных ракурсах, сегментарно. Отсутствие общей концептуальной схемы взаимодействия разных уровней от досуговой ориентации с сферах искусства, культуры, образования и науки до их полноценного научного обоснования, не

дает возможности сформировать теоретическую демаркацию предмета нашего обсуждения.

В условиях ускорения и усложнения социокультурных процессов, возрастания степени неопределенности в обществе продолжает снижаться эффективность функционирования всех институциональных областей культуры, образования, искусства и науки. Это происходит потому, что в ответ на внешние императивы в рамках соответствующих институтов к необходимости организации социального взаимодействия добавляется решение ряда задач, связанных с их внутренними структурными изменениями, направленными на изменение технологических программ, производственных процессов и конечных результатов. При этом усиливается конфронтация предлагаемых ими идеологий и обостряется конкуренция за контингент. В правовой области существующие законы начинают корректироваться с учетом массовых изменений в укладе и образе жизни людей.

При построении новых форм институциональных отношений следует пересмотреть принципы их организации и функционирования. При этом следует устранить возникший конфликт интересов, возникший из-за перераспределения функционала заведений, принятия многими из них на себя не свойственных им функций высшего порядка, к тому же исполняемые на низком качественном уровне. Лишь сетевая модель взаимодействия отрасли от детского сада до вуза способна перевести противоборство организаций в продуктивное сотрудничество, основанное на солидарности в движении к единой цели развития благополучного пространства нашего города.

Смена образовательных парадигм, совершенствование педагогических технологий, внедрение новых инструментальных средств подразумевают изменения, рождение инноваций и их исследование, распространение лучших практик. Все это возможно лишь при признании равнозначности всех форм художественного образования, поскольку у каждой свой потребитель. При этом должна быть определена форма их взаимоотношений в системе

аксиологической модели построения системы непрерывного художественно-эстетического образования.

1.3. Сущность непрерывного художественно-эстетического образования в структуре аксиосферы педагогики искусства

Аксиосфера педагогики искусства представляет собой сложную систему ценностей, которые не являются простым набором дефиниций. Это закономерно сложившаяся в истории система - многомерное, сложно-целостное образование, в котором «целое больше, чем совокупность всех его частей» (И.В. Гете).

Применительно к исследуемому вопросу нам считается возможным использовать определение аксиосферы культуры данное ей, М.С.Каганом: «Аксиосфера - это общественная система взглядов, мировоззрений, идеологий и т.д., которая объединяет многообразные идеалы как эталоны человеческого представления и понимания функционирования культуры и природного мира и тем самым позволяет выразить ценностное отношение к предметам, вещам и явлениям. Именно аксиосфера является фундаментом культуры общества и социальной жизни в целом. Она составляет базовую основу общества, благодаря чему последнее сохраняет стабильность, несмотря на присущие ему конфликты. Особенность аксиосферы - высокая устойчивость, не позволяющая изменять ее произвольно, по чьему-либо желанию» [58].

Определение модели аксиосферы педагогики искусства является актуальной задачей, так как в искусствоведении, эстетике, философии, педагогике и психологии представлено обилие точек зрения на социальную роль искусства, его доминанты, тенденции и методы взаимодействия с образованием. При столь широком рассмотрении они не обеспечивают полноту и целостность теории функционирования и прогнозирования развития современного художественно-эстетического образования.

В исследованиях Ю.П. Азарова, Е.А. Александровой, Ю.Г. Волкова, А.М. Гендина, В.П. Зинченко, Н.Б. Крыловой, Ю.В. Перова, О.Б. Петровского, А.А. Поляковой, В.Н. Сагатовского, В.А. Слостенина, Л.В. Хазовой, М.Г. Ярошевского и др. выявлены главные мировоззренческие ориентиры и ценностные доминанты современного образования в контексте интеграции с художественно-эстетической деятельностью и гуманистическими ценностями общества. Аксиологические и гносеологические возможности искусства раскрыты в трудах М.М. Бахтина, А.Я. Гуревич, Г.Д. Гачева, А.Ф. Еремеева, Ю.М. Лотмана, Х. Ортега-и-Гассет, В.С. Степина, Л.Н. Столович, В.Г. Федотовой и др.. Данные исследования определяют роль художественно-эстетического образования в современном мире шире задач подготовки профессиональных художественных кадров. Они рассматривают ее как одну из моделей базового образования, акцентируя ее функционал на решении двух главных задач: развитии творческого потенциала учащихся и формировании постнеклассического мировоззрения общества.

К настоящему времени понятие «ценность» приобрело эпистемологический статус. С момента первого упоминания этой философской категории в древнеиндийском трактате «Артхашастра» («артха» – ценности, блага) оно получило большое количество определений, характеристик, значений в широком понимании от древнегреческого слова «аксия» (ценность), впервые упомянутого Диогеном Лаэртским в описании философских рассуждений стоиков¹.

К середине XX века выделились три основных подхода к определению исходных аксиологических категорий. Первым и наиболее распространенным является понимание ценности как средства удовлетворения потребностей на уровне ее значимости и полезности (В.А. Василенко). Второе положение основано на долженствовании следованию идеалам (И.С. Нарский). Третья позиция объединяет предыдущие, определяя ценности как значимый идеал современности (В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницкий).

Ценности – инварианты, связывающие разные временные модусы: прошлое, настоящее, будущее. «Ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм» [11, С.50]. В аксиологии ценности рассматриваются относительно человека и сущности его бытия в контексте духовно-нравственной модуляции. В данном исследовании рассмотрение вопроса ограничивается характеристикой важных, смыслообразующих компонентов системы художественно-эстетического образования и не с позиции ее влияния на развитие личности, а на определении стержневой структуры, обеспечивающей ее динамическое развитие и устойчивость в ситуации любых кризисных явлений; способности сохранения лучших достижений под натиском плюрализма мнений, эклектичности, провокационности «масс-культуры», выполнять роль стабилизатора, блокировать социокультурные конфликты, находить консенсус традиций и инноваций.

Эта задача актуализирована исчезновением различия «высокого» и «низкого» в художественной культуре, в которой просматривается беспринципная вседозволенность как принцип творчества, непомерный приоритет личных интересов, гипертрофирование локальных ценностных систем до уровня общезначимых, прагматизм и утилитаризм. Искусство приобретает потребительский статус, дегуманизируется его сущность в самоидентификации жизненной и творческой позиция автора, смыслотворчества, постепенно оно приобретает черты индустрии порока. Происходит неконтролируемое распространение так называемой «масс-культуры» с ее тяготением к упрощению духовной жизни, ведущее к утрате духовно-нравственных и художественно-эстетических норм, идеалов, эталонов и ориентиров.

Отсюда возникает необходимость обобщенно-интегративного определения сущности и содержания аксиосферы педагогики искусства в современных условиях.

Для определения сущности и содержания, функций и классификации ценностей в аксиосфере педагогики искусства значение имеют работы: Н.А. Бердяева, А.В. Грибакина, Л.Н. Когана – о жизненном пути человека, тайнах, судьбе и смысле его бытия; С.С. Батенина, И.В. Вишева, В.П. Ярышкина – о сущности, формах и критериях развития человека; Г.С. Батищева, Е.А. Железова, В.А. Лекторского, Л.А. Микешинной, В.К. Шановского – о диалектике объективного и субъективного в жизни человека и его сущностных силах; Бл. Августина, Фомы Аквинского, Аристотеля, М. Бубера, Г.В.Ф. Гегеля, Р. Декарта, И. Канта, Г. Марселя, Платона, Ж.-П. Сартра, Б. Спинозы, Э. Фромма, М. Шелер, Д. Юма и др. – о человеке и личности как объекте и субъекте функционирования ценностей; Е.Т. Бородина, Н.Г. Бухарцевой, В.В. Гречаного, А.А. Гусейновой, В.Я. Ельмеева, Л.И. Новиковой, В.Ф. Сержантова, И.Н. Сиземской, Г.Л. Смирнова, В.И. Толстых – о значении в формировании ценностных ориентации личности соотношения социального и биологического в человеке, о духовном и социальном производстве и воспроизводстве человека; В.Е. Давидовича, В.В. Зеньковского, В.В. Ильина, Э.В. Ильенкова, В.И. Шинкарука, А.И. Яценко – об идеалах в системе ценностей; П.В. Алексеева, С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, Е.Л. Белозерцев, В.А. Василенко, Н. Гартмана, О.Г. Дробницкого, И.А. Ильина, М.С. Кагана, Д.А. Леонтьева, И.О. Лосского, В.С. Соловьева, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринова, С.Л. Франка, В.А. Ядова – об онтологических и гносеологических аспектах существования ценностей; Ф. Brentano, В. Виндельбанда, Н. Гартмана, Д. Фон Гильдебранда, Э. Гуссерля, Дж. Дьюи, М. Дюфрена, С.Н. Иконниковой, И.М. Ильинского, Р. Ингардена, И. Канта, И.С. Кона, Ф. Ницше, Г. Риккерта, В. Франки, Э. Фромма, М.Хайдеггера, М. Шелера – об методологических, феноменологических, символических и логических аспектах содержания и функционирования аксиосферы общества и человека.

В данном исследовании мы будем придерживаться позиции Виндельбанда, изложенной в сборнике «Прелюдии» (1883), рассматривая ценности как нормы, которые образуют общую систему всех функций педагогики искусства, следуя утверждению Г. Риккерта об их объективной и субъективной значимости, раскрытой в работе «О системе ценностей» (1914). Считаем необходимым учитывать аффективность реакции социума, проявляющейся в форме интереса (Дидро, Гельвеций, Гольбах, Р.Б. Перри), на все вызовы вытекающие из противоречий: знание – вера, наука – откровение, массовость – индивидуальность, универсальное – уникальное, поточное – штучное, коллективное взаимодействие – уход в себя, обыденное – таинственное, откровенное – сокровенное, явное – скрытое, романтизм – реализм, идеализм – бренность, абсурд – здравый смысл, деструкция – конструкция, безпорность – фундаментальность (В.В. Ильин).

Аксиосфера педагогики искусства представляется нам в нескольких функциональных аспектах – это ценности-нормы, ценности-знания, ценности-предписания, ценности-критерии оценки. В них выражаются императивы, требования к системе художественно-эстетического образования и его оценке, мера к его содержанию, истинность и глубина информации, порядок действий.

Аксиосфера педагогики искусства конструктивно раскрывается в трех плоскостях (рисунок 1).

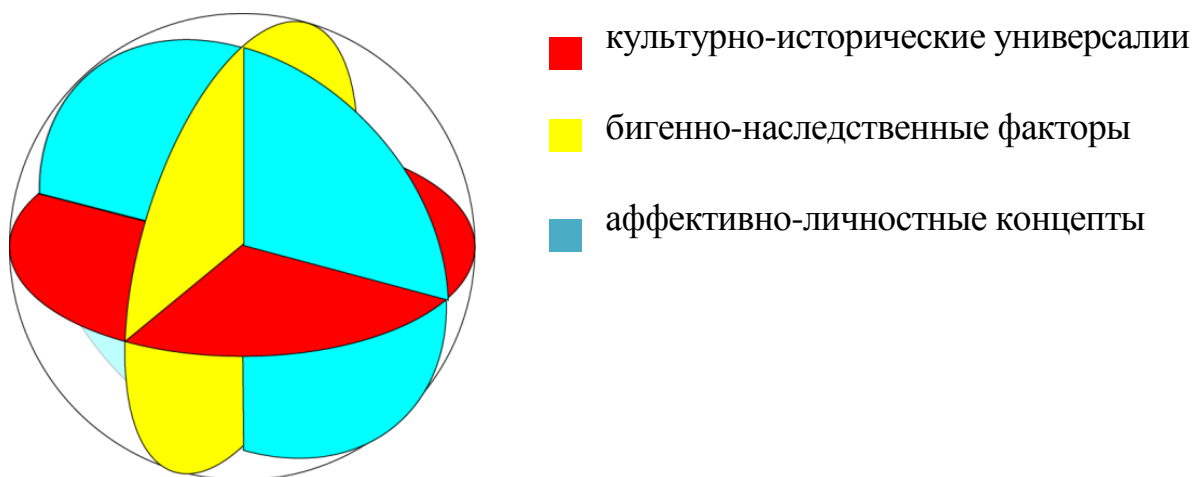


Рисунок 1 - Конструктивная модель аксиосферы педагогики искусства

Первая «базовая» – плоскость культурно-исторической универсалии. Это пространство предельных оснований культурно-исторического наследия и современных условий, в которых формируется когнитивная модель рационального познания мира и целенаправленного взаимодействия с ним, осваиваются онтологические функции искусства, исследуются его основы, принципы, структура, закономерности. В книге «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики» Н. Бердяев подмечает, что ценности не могут образовываться в безвоздушном пространстве. Они обязательно опираются на какую-то онтологическую силу [13].

Культуру не случайно считают социальной памятью человечества, которая на протяжении столетий накапливает экзистенциальный опыт и создает благоприятные предпосылки для дальнейшего исследования, познания, освоения и преобразования пространства жизнедеятельности человека. В этой плоскости гносеологическая функция культуры и искусства близка к научному познанию, позволяет реализовывать личностные аспекты в пределах социальной безопасности. В конструкторе данной плоскости задаются рамки социокультурной активности человека. В ней не только осваивается наследие человечества, но и резюмируется жизненный опыт личности, накапливаемый ею в индивидуальном развитии.

В то время как науку и искусство представляют как антиподные деятельности, в этой плоскости они интегративны.

Еще в XIX веке было дано прагматическое и физиологическое обоснование позитивному и биологическому детерминизму в природе ценностей. В нашей модели аксиосферы педагогики искусства они представлены в двух плоскостях аффективно-личностных концептов и индивидуально-природных задатков соответственно.

Человек, как биологическое существо находится под влиянием природного генома своего психо-физиологического развития, которое полноценно изучено в различных областях науки и нашло отражение в системе образования. Система художественно-эстетического образования

должна также опираться на природные предпосылки и учитывать возрастную динамику развития человека, особенности формирования операционных процессов мышления и моторики. Следовательно, аксиосфера педагогики искусства должна иметь аналогичную модель, позволяющую конструировать образовательный процесс с прогностической уровневой результативностью. Отметим, что на данный момент аналогичная целостная теоретическая концепция возрастной динамики развития художественно-творческой деятельности отсутствует, требуется осмысление результатов частных исследований в данной области.

Еще в XVIII веке французскими материалистами-просветителями Дидро, Гельвецием, Гольбахом было замечено, что человек по законам природы избегает неприятных ощущений и страданий, естественным образом стремится к удовольствиям и подобно тому, как мир физический подчинен законам движения, так мир человека подчинен законам интереса. Аналогичную точку зрения развивает Р.Б. Перри., согласно которой ценность связана с характером и направлением конструирующего его интереса. По утверждению Ф.Ницше, ценности всегда индивидуально личностно значимы [89, С. 315]. Отстаивая субъективный эмотивизм, А.Фон Мейнонг полагал, что ценно только то, что предоставляет эффективную основу для чувства удовольствия.

Удовольствие и интерес выступают моделирующими элементами плоскости аффективно-личностных концептов. Она дополняется значимостью и смыслом последовательно раскрытыми Э. Гуссерлем, М. Шелером, Н.Гартманом, Р. Ингарденом, М. Дюфреном в онтологической и феноменологической интерпретации ценностей. В этой плоскости формируется Я-концепт личности, проявляется ее сущностная способность к творчеству. На этой позиции отрабатываются регулятивы поведение человека. Через внутренние эмоциональные переживания, формируется способность схватывать значимость явлений и определять их ценность вне

всяких рациональных форм. В конструкте этой плоскости закладывается степень социокультурной активности личности.

Только при условии равномерно развития человека в трех заданных плоскостях обеспечивается целостность формирования его личности в системе художественно-эстетического образования.

В свою очередь, каждая из конструктивных плоскостей аксиосферы педагогики искусства имеет четвертную структуру.

Так плоскость культурно-исторических универсалий, выполняя онтологическую, гносеологическую и аккумулятивную функции, зонирована на *нормативный*, *знаниевый*, *деятельностный* и *оценочный* компоненты (рисунок 2).



Рисунок 2 - Плоскость культурно-исторических универсалий

Нормативный – определяет цель, задачи, принципы искусства и их относительность в сферах художественно-эстетического образования применительно к его многообразию форм.

Знаниевый – раскрывает теоретические (эпохи, виды, жанры, стили, языковые средства и пр.) сведения и категории, определяет их место в содержании учебно-творческой деятельности применительно к ее целям и образовательным процессам.

Деятельностный – регламентирует средства, условия, технологии, операционные процессы и процедуры художественно-творческой деятельности в аспекте предшествующего опыта поколений, традиций и

инноваций, ограничений и возможностей научно-технического прогресса и социокультурных факторов.

Оценочный – задает параметры суждений, указывает промежуточные и конечные образовательные результаты, объект учебно-творческой деятельности и ее контекст, на основании которых можно однозначно восстановить (представить) деятельность учащихся и ситуацию, в которой эта деятельность может подвергнуться оценке в процессе образовательного процесса. Предлагает оценочные средства и контрольно-измерительные материалы.

Плоскость биогенно-наследственных факторов зонирована на операционный (когнитивно-моторную), психотипический, биологический и периодический компонентный состав (рис. 3).

Периодическая – устанавливает параметры возрастных возможностей и ограничений в усвоении знаний и навыков.

Биологическая – определяет набор базовых задатков и способностей, предрасположенностей к определенному виду деятельности.

Психотипическая – отражает влияние индивидуальных характеристик личности на ее способности к художественно-творческой деятельности.



Рисунок 3 - Плоскость биогенно-наследственных факторов

Операционная (когнитивно-моторная) – представляет матрицу психических процессов и операционных действий, определяющих процедурные аспекты их развития и степень успешности их проявления в художественно-творческой деятельности.

Структуру плоскости аффективно-личностных концептов составляют мотивационный, репрезентационный, стратегический и эвристический компонентный состав (рис.4).



Рисунок 4 - Плоскость аффективно-личностных концептов

Мотивационный компонент структуры аксиосферы педагогики искусства – элемент первостепенной значимости. В этой зоне через удовольствие, интерес, закладывается опыт практической художественно-творческой деятельности.

Художественно-творческая деятельность немислима вне экспериментальной исследовательской позиции. Двигаясь в поле эвристического исследования языка изобразительного искусства, ребенок обучается механизмам творческой деятельности, приобретаемый опыт аккумулируется в области подсознания и находит выход в интуитивных решениях.

Обучаясь приемам стратегического поведения, определяя смысл и значимость, ребенок учится формулировать идею, подключая волю, двигаться к ее реализации.

Я-концепт личности не возможен вне саморазвития, самоактуализации, саморепрезентации в результатах художественно-творческой деятельности, побуждение к которой и мотивация становятся все более осознанными.

Сущность непрерывного художественно-эстетического образования в структуре аксиосферы педагогики искусства определяет необходимость его моделирования в системе трех равнозначных направлений, учитывающих социокультурные факторы в концептах прошлого – настоящего – будущего; количественные и качественные показатели психофизиологического развития обучаемых и их мотивационно-аффективной реакции.

Выводы по 1 главе

Изучение эволюции становления и развития художественно-эстетического образования показало сложность и противоречивость этого процесса, подверженного воздействиям социокультурных изменений общества и оказывающего обратное влияние на него.

В ситуации децентрализации, нарушения взаимодействия образовательных учреждений, целевых установок художественно-промышленного, художественно-педагогического, художественно-академического образования и музейной педагогики требуется выявления стержневого конструкта, способствующего осознанию школьниками национальной идентичности, уважения к культурно-историческому наследию России и формированию ее преемственности в процессе вовлечения подрастающего поколения в активную творческую деятельность.

В отечественной педагогике искусства веками накоплен большой опыт развития творческого потенциала личности, который должен быть

переосмыслен в новых социокультурных условиях, получив развитие в системе непрерывного художественно-эстетического образования, преодолев проблему деструктурирования через аксиологический подход.

Аксиологический подход позволит в полифункциональной системе непрерывного художественно-эстетического образования обеспечить синтез познавательной, гедонистической, развлекательной, игровой, коммуникативной, эстетической, воспитательной, суггестивной, теургической, познавательной, созидательной, идентификационной, самореализации, мотивационной, развивающей, психотерапевтической (компенсаторной) функций искусства, учитывая возрастные особенности и потребности учащихся, сохранения лучших традиционных практик и их инновационного развития.

Анализ сущностно-содержательной конструкции аксиосферы педагогики искусства позволил нам выявить ряд идей, определяющих возможность моделирования аксиологического подхода к формированию непрерывного художественно-эстетического образования в системе трех равнозначных направлений, учитывающих социокультурные факторы в концептах прошлого – настоящего – будущего; количественные и качественные показатели психофизиологического развития обучаемых и их мотивационно-аффектной реакции.

Глава 2. Аксиологический подход к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования

2.1. Теоретическое обоснование аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования

Художественно-эстетическое образование – это целенаправленный процесс формирования эстетических качеств личности (способностей, потребностей, интересов, мотивов, умений и навыков, вкуса и идеалов, восприятия и чувств), определяющих сущностную основу художественно-творческой деятельности. Оно осуществляется в условиях реальной действительности под влиянием социокультурных факторов. Его необходимо рассматривать как важный элемент процесса общего развития человека и сохранения лучших практик культурно-исторического наследия и формирования проектного мышления, продуцирующего инварианты будущего.

Художественно-эстетическое образование представляет собой интегральную систему, обобщающую и синтезирующую учебную информацию, полученную учащимися в разных предметных областях, опредмечивающую их знания через практическую творческую деятельность.

Мы исходили из того, что художественно-эстетическое образование закладывает программные идеалы деятельности, становится вехой и меркой жизни в законах красоты, грации, гармонии.

Для определения аксиологических подходов к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования мы рассмотрели функциональные аспекты аксиосферы педагогики искусства, представив их в конструктивной модели объемного тела (рис. 1), которая может быть переструктурирована в таблицу 5.

Таблица 5 - Архитектоника аксиосферы педагогики искусства

конструктивные плоскости	Компонентный состав			
	культурно-исторические универсалии	нормативный	знаниевый	деятельностный
индивидуально-природные задатки	биологический	психотипический	операционный (когнитивно-моторный)	периодический
аффективно-личностные концепты	мотивационный	эвристический	репрезентативный	стратегический

В исследовательских практиках и педагогической науке развитие человека рассматривается в бинальной связи биологической (А. Гезелл, Э. Кречмер, С.Холл) и социальной природы (А. Левин).

Биологические (психотипические, физиологические) задатки и свойства определяют возможности функционального созревания способностей и формирования личности. Процесс биологического созревания идентичен в среднестатистических показателях возрастной динамики развития человека. При котором наблюдается процесс физического и психического изменения индивида, предполагающий качественный переход свойств и параметров от низшего к высшему, от простого к сложному, от меньшего к большему. Биологическое развитие человека сочетается с приобретением социальных качеств в отношении индивидуально личностной модели поведения и соотнесения ее с общественными нормами. Поэтому развитие человека рассматривается нами в триаде: биологического – общественного – личностного (рисунок 5).

При этом учитывается имманентность (способность к развитию, как неотъемлемое свойство личности), биогенность (предопределяемая механизмами наследственности), физиология (количественная ограниченность и сензитивные возможности), социогенность (влияние социальной среды), психогенность (процессы саморегуляции и самоуправления), индивидуальность (набор уникальных качеств, вариантов и

темпов развития), неравномерность (спонтанность, ускорение, противоречие, кризисность развития).



Рисунок 5 - Модель отношения факторов развития человека.

Обозначенное ставит биологические параметры человеческой природы во главу ее социального развития. В последнем мы исходим из того, социальная природа двойственна. Значительность развития личности проявляется в отражении тенденций общественного прогресса. Личность формируется и развивается в предметной и социальной среде, системе общественных отношений и участия в различных видах деятельности, объективизирующих её способности. С другой стороны, психологическая структура личности, проявляющаяся в ее направленности, темпераменте, характере, способностях, когнитивных механизмах, чувствах, отражается в мотивах, интересах, потребностях, активности. Итогом развития личности является ее вклад преобразование социокультурного пространства.

Система художественно-эстетического образования должна учитывать природные предпосылки и возрастную динамику развития человека, особенности формирования операционных процессов мышления и моторики, полноценно представленную в различных областях науки и сложившихся практиках системы образования. Отметим, что на данный момент аналогичная целостная теоретическая концепция возрастной динамики

развития художественно-творческой деятельности отсутствует, требуется осмысление результатов частных исследований в данной области. Это позволит конструировать образовательный процесс с прогностической уровневой результативностью.

Проектируя модель системы непрерывного художественно-эстетического образования мы принимаем возрастную градацию, принятую в общей системе российского образования, представив ее в следующей уровневой дифференциации:

- 1 ступень – дополнительное образование дошкольников;
- 2 ступень – дополнительное образование учащихся начальной школы;
- 3 ступень – дополнительное образование учащихся основной школы;
- 4 ступень – дополнительное образование учащихся старших классов

В целях распределения учебно-творческого содержания в разрабатываемой нами модели системы непрерывного художественно-эстетического образования мы обратились к систематизации функций искусства (А.Ф. Еремеев, М.С. Каган, В.И. Колосницын, Н.Н. Новиков, М.Ф. Овсянников и др.), выявления его ключевых факторов, представив их в структуре таблицы 6.

Таблица 6 - Функционально-факторная модель художественно-эстетического образования

п №	функция	фактор
1	Гедонистическая	наслаждение/удовлетворенность
2	Развлекательная	положительные эмоции
3	Игровая	эксперимент
4	Коммуникативная	информация, общение
5	Эстетическая	знаково-семиотическая система ценностных ориентаций
6	Воспитательная	установки на поведение, нравственность
7	Суггестивная	внушение, воздействие на подсознание
8	Теургическая	императив чувств, интуиция
9	Познавательная	упорядоченная визуализация, интеллектуальное развитие, инструментальное исполнительство

10	Созидательная	осмысленное преобразование окружающей среды, творчество
11	Идентификационная	самоопределение
12	Самореализации	осознание задатков, способностей, потенциала, таланта и их воплощение в деятельности
13	Мотивационная	опредмечивание значимости
14	Развивающая	задатки, способности
15	Психотерапевтическая (компенсаторная)	коррекция состояний

Наблюдения за детской изобразительной деятельностью, беседы с родителями и учащимися позволили нам определить ценностно-смысловые установки для каждой ступени художественно-эстетического образования (таблицы 7-10).

Таблица 7 - Ценностно-смысловые установки на ступени дошкольного образования

функция	Участники образовательного процесса		
	Родители/ запрос	Дети 3-7 лет/ мотив	Педагог/ содержание деятельности
Развлекательная	положительные эмоции, интерес ребенка	эвристика	эксперимент, интерес ребенка, поддержка игровой позиции
Гедонистическая	удовлетворенность рисунком	наслаждение процессом	результативная процессуальность игровой деятельности
Коммуникативная	общение		освоение языка графической речи, учить высказывать свою позицию, обсуждать возможные варианты решения
Воспитательная	привитие интереса к учению		установки на учебное поведение, систему ценностных ориентаций
Познавательная	обучение техникам и приемам рисования	интерес к новым действиям	интеллектуальное развитие, любознательность, обучение техникам и приемам рисования
Идентификационная	определение способностей детей		выявление общих и специальных способностей,

Продолжение таблицы 7

Развивающая	зататки, способности		моторно-координационные навыки кистевого сустава, операционные навыки мышления, сенсорное восприятие
Суггестивная			применение эффекта случайности, развитие ассоциативного мышления
Теургическая			опора на эмоциональную отзывчивость, актуализация впечатлений и представлений детей об окружающем мире
Мотивационная	установка на необходимость развития ребенка	любопытство	поддержка интереса ребенка
Эстетическая			развитие эстетической отзывчивости
Психотерапевтическая (компенсаторная)	Коррекционная деятельность		зона комфорта, положительной эмоциональности

Таблица 8 - Ценностно-смысловые установки на ступени начального образования

функция	Участники образовательного процесса		
	Родители/ запрос	Учащиеся 1-4 классов/ мотив	Педагог/ содержание деятельности
Развлекательная	положительные эмоции, интерес ребенка	эксперимент, игровая позиция	эксперимент, положительные эмоции, интерес ребенка, игра
Гедонистическая	удовлетворенность рисунком	наслаждение процессом	радость от результативной процессуальности, уверенность ребенка в своих возможностях. эстетическое наслаждение

Коммуникативная	общение	общение, обмен мнениями	освоение языка графической речи, полилог, организация взаимопомощи
Воспитательная	привитие интереса к учению		установки на поведение, систему ценностных ориентаций
Познавательная	обучение техникам и приемам рисования	интерес к новым действиям	интеллектуальное развитие, обучение техникам и приемам рисования, поддержка любопытства, Формирование навыков ведения индуктивно- дедуктивного поиска и преобразования (агглютинация, гиперболизация, схематизация, акцентирование)
Идентификационная	определение способностей детей	осознание своих возможностей развития	выявление общих и специальных способностей дифференцированный подход , творческое самовыражение, самооценка
Развивающая	здатки, способности		экспериментально исследовательскую позицию, соблюдение правил безопасности, технических требований и технологий работы с различными материалами, моторно- координационных навыков кистевого сустава, исполнительскую культуру, операционные навыки мышления, сенсорное восприятие, аналитическую зоркость

Продолжение таблицы 8

Суггестивная		интуитивное решение	применение эффекта случайности, убедительность доводов
Теургическая			опора на эмоциональную отзывчивость
Мотивационная	установка на необходимость развития ребенка	интерес, продуктивно-подражательная активность	поддержка интереса ребенка, инициативности, самостоятельности, способность к целеполаганию
Эстетическая			развитие эстетической отзывчивости
Психотерапевтическая (компенсаторная)	Коррекционная деятельность		дифференцированный подход

Таблица 9 - Ценностно-смысловые установки на ступени основного общего образования

функция	Участники образовательного процесса		
	Родители/ запрос	Учащиеся 5-8 классов/ мотив	Педагог/ содержание деятельности
Развлекательная	положительные эмоции, интерес ребенка	отличная от общеобразовательной школы система организации занятий	эксперимент, вариации, импровизации, положительные эмоции, интерес ребенка
Гедонистическая	удовлетворенность рисунком	наслаждение процессом, притязание на признание	результативная процессуальность, сотворчество, равные позиции взросло и ребенка в творческой деятельности, восхищение
Коммуникативная	общение	общение, обмен мнениями	использование выразительного языка изобразительного искусства для передачи смысла, полилог, обсуждение разнообразных точек зрения

			формирование коммуникативной компетентности обучающихся на основе организации совместно-продуктивной деятельности
Воспитательная	привитие интереса к учению	самоорганизованности	установки на поведение, систему ценностных ориентаций, эстетический идеал, осуществление самоконтроля, организованности, дисциплинированности, создание ориентиров и система контроля
Познавательная	обучение техникам и приемам рисования	развитие дивергентного мышления	интеллектуальное развитие, обучение техникам и приемам рисования, накопление знаний и представления об искусстве и его истории, опыта выявления содержательных элементов художественной формы, выразительных особенностей языка в произведениях искусства, систематизации фактических знаний, изучение знаковых систем
Идентификационная	определение способностей детей	осознание своих возможностей развития	выявление общих и специальных способностей, самоопределение, выбор эстетической позиции, определение эстетических предпочтений в видах и стилях искусства

Развивающая	здатки, способности	навыки рисования	операционные интеллектуальные и моторно- координационные , регулятивные действия, включая целеполагание; планирование (умение составлять план действий и применять его для решения задач)
Суггестивная		интуитивное решение	применение эффекта случайности, опора на ассоциативное, подсознательное решение
Теургическая			опора на эмоциональную отзывчивость, восхищение культурно- историческим наследием и его аксиологической сущностью
Мотивационная	установка на необходимость развития ребенка	интерес, поисково- исполнительс кая активность	поддержка интереса ребенка, опыта смыслового и эмоционально- ценностного восприятия, поддержка стремления к созданию новых комбинаций из усвоенных ранее элементов
Эстетическая	формирование вкуса		ознакомление с установленными нормами и эталонами, накопление, переработка впечатлений о реальной действительности
Психотерапевтическая (компенсаторная)	эмоционально- положительная среда		обучение управлению эмоциями, дифференцированный подход

Таблица 10 - Ценностно-смысловые установки на ступени среднего
общего образования

функция	Участники образовательного процесса		
	Родители/ запрос	Учащиеся 9-11 классов/ мотив	Педагог/ содержание деятельности
Развлекательная	положительные эмоции, интерес ребенка	исследование новых иллюзорных приемов преодоления изобразительной плоскости	эксперимент, положительные эмоции, интерес эксперимент,
Гедонистическая	удовлетворенность рисунком	удовлетворение качеством результата	высокая результативная, ощущение роста профессиональных знаний и навыков
Коммуникативная	общение	общение, обмен мнениями, постановка проблем	формирование коммуникативной компетентности обучающихся, построение полилоговых взаимоотношений
Воспитательная	привитие интереса к учению	Самореализация формирование воли к преодолению сложностей	побуждение на энергичное, целенаправленное освоение системы ценностных ориентаций, преодолению пассивной, стереотипной деятельности
Познавательная	обучение техникам и приемам рисования	интерес к новым технологиям и содержанию деятельности	интеллектуальное развитие, обучение техникам и приемам рисования, расширение художественно-эстетического кругозора, освоение изобразительных операций и манипуляций с использованием различных материалов и инструментов

Продолжение таблицы 10

Идентификационная	определение способностей детей , профориентация	осознание своих возможностей развития, определение личностного смысла	предпрофильная подготовка, дифференцированный подход, определение уровня личностных притязаний
Развивающая	задатки, способности	способности	технику исполнения, аналитическое восприятие, знаково-символическое и пространственное мышление, творческое и репродуктивное воображение на основе развития способности учащегося к моделированию и отображению объекта и процесса его преобразования в форме моделей (рисунков, планов, схем, чертежей), прогнозирование (предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), коррекция, оценка и контроль
Суггестивная		интуитивное решение	управление эффектами случайности, автоматизация действий до интуитивного, бессознательного использования
Теургическая			опора на эмоциональную отзывчивость, фиксирование впечатлений
Мотивационная	установка на необходимость развития ребенка	потребность в качестве подготовки	обучение постановке целей, осмысления замысла, выбора,

			потребность в развитии, преодоление трудностей, стремление к достижению цели средств, прогнозирования конечного результата как базовых элементов творческой активности
Эстетическая		принятие установленных норм	передача установленных норм и эталонов
Психотерапевтическая (компенсаторная)	Коррекционная деятельность		Развитие уверенности в своих возможностях

Представленные таблицы отражают динамику изменения ценностно-смысловых оснований учащихся. Охарактеризуем ее на примере одного компонента – мотива.

Мотив является ведущим субъективным фактором активности человека в любой деятельности, позволяя понять ее причинную обусловленность. Его характеристики и источники подробно изложены в многочисленных трудах ученых Л.С. Выготского, А.И. Здравомыслова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.Н. Лука, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и др.. Доминирующими мотивами деятельности считают любопытство, интересы, потребности, желания, требования, убеждения, стимулы [54, 72]. Формирование опыта художественно-творческой деятельности у ребенка начинается с эвристического открытия графического следа, переформировавшись в любопытство оно постепенно перерастает в интерес, который чаще всего провоцируется взрослым. В высшей своей форме он проявляется в потребности совершенствования навыков рисования и расширения опыта художественно-творческой деятельности на стадии предпрофильной подготовки.

Таким образом, аксиологические подходы художественно-эстетического образования, по аналогии с конструктивной структурой аксиосферы педагогики искусства в своей структуре опираются на стимулирующе-мотивационной, содержательный и операционно-деятельностный компоненты.

Операционно-деятельностный компонент содержит инструменты и способы получения и переработки информации, процедур деятельности, технологических умений и навыков. Как биологические параметры, он развивается поступательно, количественно перерастая в иное качественное состояние.

Содержательный компонент – аккумулирует систему базовых знаний, представлений, понятий, законов, принципов, правил, факторов, явлений в их зависимости и отношениях. Это пространство предельных оснований культурно-исторического наследия и современных условий, в которых формируется когнитивная модель рационального познания мира и целенаправленного взаимодействия с ним, осваиваются онтологические функции искусства, исследуются его основы, принципы, структура, закономерности. Он накапливает экзистенциальный опыт и создает благоприятные предпосылки для дальнейшего исследования, познания, освоения и преобразования пространства жизнедеятельности человека. В этой плоскости гносеологическая функция культуры и искусства близка к научному познанию, позволяет реализовывать личностные аспекты в пределах социальной безопасности. В конструкте данной плоскости задаются рамки социокультурной активности человека. В ней не только осваивается наследие человечества, но и резюмируется жизненный опыт личности, накапливаемый ею в индивидуальном развитии. В то время как науку и искусство представляют как антиподные деятельности, в этой плоскости они интегративны.

Стимулирующе-мотивационный компонент направлен на формирование творческой активности, самостоятельности,

саморепрезентации, саморазвития личности. В онтологической и феноменологической интерпретации ценностей моделирующими элементами здесь выступают удовольствие и интерес, значимость и смысл. В этой плоскости формируется Я-концепт личности, проявляется ее сущностная способность к творчеству. На этой позиции отрабатываются регулятивы поведения человека. Через внутренние эмоциональные переживания, формируется способность схватывать значимость явлений и определять их ценность вне всяких рациональных форм. В конструкте этой плоскости закладывается степень социокультурной активности личности.

2.2. Экспериментальная модель системы непрерывного художественно-эстетического образования (на примере ЦДОД «Академия»)

В преддверии структурно-функционального описания проектной идеи исследования, обоснуем факторы и условия ее реализации.

В соответствии с целью приоритетного национального проекта «Доступное дополнительное образование детей» к 2020 году 16,3 млн. детей, в возрасте от 5 до 18 лет, должны быть охвачены программами дополнительного образования (далее - ПДО). Для достижения обозначенных показателей предлагается задействовать возможности образовательных организаций высшего образования (вузов) путем создания Центров дополнительного образования детей. В 2015 году кадровый, интеллектуальный, инфраструктурный материально-технический потенциал 395 вузов осуществил подготовку 165 718 детей, реализовав 5 058 программ дополнительного образования. Однако динамика развития этого направления деятельности вузов незначительна, ограничена в большей степени работой с абитуриентами, и может быть расширена.

Базовой проблемой, определившей концептуальность идеи создания системы непрерывного художественно-эстетического образования с

условиях функционирования Центра дополнительного образования детей «Академия», выступила разрозненность (как на коммуникационном, так и на функциональном планах) учреждений образования, культуры и искусства, реализующих программы предметной области «Искусство», низкий результативный уровень обученности учащихся предпрофильной ступени.

Результат проекта должен устранить противоречие между имеющимся научно-теоретическим потенциалом современной педагогической науки и его невостребованностью в практике образовательных учреждений; между сложившейся системой художественно-эстетического образования и недостаточной эффективностью использования этого образовательного пространства.

Цель проекта – на основе аксиологического подхода интегрировать инновационные и традиционные образовательные технологии педагогики искусства в задачах обеспечения преемственности уровневой дифференциации учебно-творческих задач.

Этапы реализации проекта:

1 этап (сентябрь 2017-февраль 2018 г.) – изучение и анализ сложившихся практик функционирования образовательных, культурно-просветительских и досуговых учреждений сферы искусства;

2 этап (март-август 2018 г.) – разработка концепта системы непрерывного художественно-эстетического образования в ценностно-смысловом поле аксиосферы педагогики искусства;

3 этап (сентябрь 2018 – май 2019 г.) – апробация проекта.

В задачах исследования мы выявили дидактические императивы системы художественно-эстетического образования. Мера к его содержанию, истинность и глубина информации, порядок действий определялись с учетом возрастной динамики развития учащихся, уровня развития общих и специальных способностей, полимодальности интересов, потребностей и мотивов.

Краеугольным камнем в искусстве является отношение трех компонентов: содержание – форма – средства, которые имеют разные доминанты с позиций художественно-педагогического, художественно-академического, художественно-промышленного образования. В представленной графической модели, мы отразили их динамические отношения в уровневой градации ступеней образования (рисунок 6).

Так на 1 и 2 ступенях в системе художественно-эстетического образования главенствующую позицию занимают средства осуществления художественно-творческой деятельности, через предлагаемое учебное содержание они знакомят ребенка с формой как категорией предметного мира, математического моделирования и выражения в искусстве.

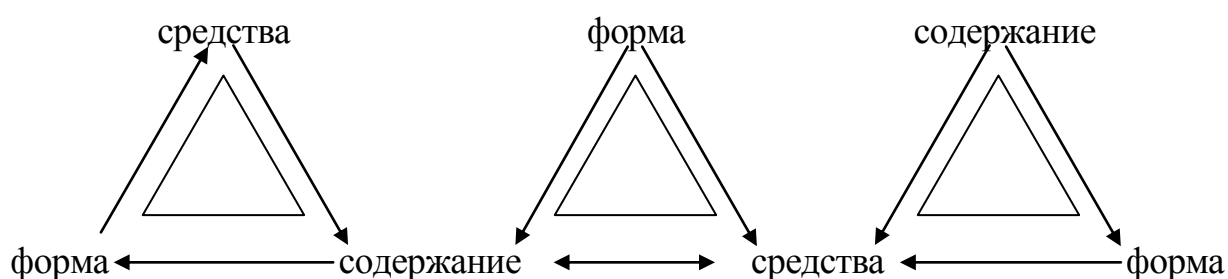


Рисунок 6 - Динамика отношений категорий «Средства» - «Форма» - «Содержание»

Эти ступени обеспечивают общее развитие ребенка. Через средства изобразительного языка, технологии и разнообразные материалы, процессуально-операционные задачи они раскрывают перед учащимся широкий диапазон содержания художественно-творческой деятельности и функций искусства, знакомя с многообразием его форм.

В следующей модальности верховенствующую позицию занимает «форма», она определяет содержание и выбор средств ее воплощения. Категория «форма» имеет первостепенное значение в индустрии дизайна. Она главенствующий элемент эстетического наблюдения в классической системе начального художественного образования (3 ступени, принятой нами

градации). В задачах художественно-творческой деятельности и искусстве «форма» имеет утилитарное значение.

Категория «содержание» вершает ценностно-смысловой выбор средств и форм в классической модальности искусства. Приобретает значимость на последней ступени художественно-эстетического образования - предпрофильной подготовки учащихся.

Проектируя концепцию системы непрерывного художественно-эстетического образования, мы использовали опыт Б.М. Неменского, выделив четыре уровня, связав их с возрастными этапами развития ребенка:

Первый уровень (дошкольное образование) – «Игровой».

Второй уровень (начальная школа) – «Языковой».

Третий уровень (основная школа) – «Художественно-эстетический».

Четвертый уровень (старшая школа) – «Технологический».

На первом уровне, закладывается интерес к процессам художественно-творческой деятельности. Изобразительная деятельность выступает инструментом общего развития ребенка, материалы и техники рисования служат средствами игровых ситуаций.

Образовательные программы дополнительного образования детей этого уровня через создание комфортных условий направлены на социальную адаптацию детей и формирование первичных навыков учебной деятельности ребенка, психологической готовности к включению в разнообразные формы общения. Здесь осуществляется первичная диагностика развития общих и специальных способностей для последующего определения предпочтений и выбора вида художественно-творческой деятельности. Оказывается помощь родителям в формировании конструктивной позиции воспитания и развития ребёнка с учётом его интересов и способностей.

Для реализации программ этого уровня используются образовательные технологии, направленные на формирование у обучающихся мотивации и стремление к познанию: личностно-ориентированного обучения, сотрудничества, игровые, диалогового обучения, репродуктивные и др.

Второй уровень, формирует фундамент художественно-эстетического развития. Объектом активности учебно-творческого воздействия выступают креативность, фантазия, интуиция, механизмы художественно-эстетического восприятия, наблюдательность, целенаправленная созидательная деятельности. Осваиваются различные художественные материалы и способы их применения в изображении, конструкции и декоре. Приобретаются первоначальные умения и навыки, что, в целом, определяют возможность формирования целостного художественно-творческого мышления, при котором целое образуется раньше своих частей.

Образовательные программы ДОД этого уровня реализуют возможность осознанного знакомства детей с многообразием профилей творческой деятельности, готовят базу для дальнейшего творческого самоопределения ребёнка, ориентируют на мотивацию (развитие познавательных интересов, расширение кругозора и информированности детей, приобретение ими опыта общения) для продолжения дальнейшего ориентирования к выбору художественно-творческой деятельности.

Предлагаемые формы и содержание художественно-творческой деятельности создает оптимальные условия знакомства с особенностями постановки и решения нестандартных задач, тренируя дивергентность мышления, развивающие образную интуицию и творческо-исследовательскую позицию

Применяемые образовательные технологии этого уровня, направлены на развитие мотивации и выбор предметной деятельности: личностно-ориентированное обучение, игровые, педагогики ненасильственного обучения (сотрудничества), учебной дискуссии, модульного обучения, репродуктивные, дистанционного обучения и др.,

На третьем уровне происходит «тренаж, шлифовка мира чувств, обработка его опытом поколений»... «Искусство может быть использовано, – пишет Б.М. Неменский, – при воспитании осознанно или неосознанно – для очеловечивания или расчеловечивания» [88].

На этом этапе образовательные программы способствуют углубленному освоению видов художественно-творческой деятельности через расширение диапазона дисциплин и проведение специализированных мастер-классов, направленных на развитие интересов обучаемых, их стремления к самообразованию, саморазвитию и самореализации. Углубляются специальные знания, умения и практические навыки, как инструменты развития творческих способностей. Этот этап обучения с одной стороны, рассчитан на развитие специальных способностей, а с другой - создает условия для формирования устойчивой мотивации к художественно-творческой деятельности, определению ее по виду предпочтения. Происходит освоение учебно-исследовательской, проектной и творческо-продуктивной деятельности.

Следует применять технологии: модульного обучения, разноуровневого обучения, дифференцированного и индивидуализированного обучения, проблемного обучения, диалогового обучения, игровые, репродуктивные, проектно-исследовательские, творческо-продуктивные и др.,

Четвертый уровень реализует программы определения дальнейшего личностного, творческого, культурного и профессионального самоопределения обучающихся и индивидуальной траектории их развития.

Обучение осуществляется в процессе исследовательской, творческо-продуктивной и поисковой деятельности. Учебно-творческий процесс ориентирован на развитие и профессиональное становление личности, а также на предпрофильную практическую деятельность, в которой осуществляется проработка достижения повышенного образовательного уровня в избранном виде деятельности и определяются перспективы их развития. Подготовка ведется с целевым ориентированием на продолжение обучения в профильных средних профессиональных и высших образовательных учреждениях.

В главной своей сущности используемые технологии направлены на самоопределение и самореализацию, мотивационный выбор профессии. В их числе рекомендуются к применению: модульного обучения и учебной дискуссии, игровые и репродуктивные, проектно-исследовательские и творческо-продуктивные, дифференцированного и индивидуализированного обучения, проблемного обучения, и др.

В экспериментальной модели учтены интересы потребителей образовательных услуг, полученные в ходе социологического опроса. Проведенное мониторинговое исследование позволило определить сегментацию и осуществить дифференциацию потребителей образовательных услуг с позиции их ценностно-смысловых взглядов на задачи художественно-эстетического образования (таблица 11).

Таблица 11 - Дифференциация потенциального потребителя услуг

Мотив ребенка	Цель\потребность родителя	Возрастная группа	Рекомендуемый состав учебной группы	Базовая позиция родителя
Игровая позиция	Корректировка уровня развития ребенка	3-7 лет	6-8 человек	Активный наблюдатель
Досуг	Обеспечение реализации интересов ребенка	7-10	10-12 человек	Абсолютно доверяющий
Освоение секретов рисования	Определение образовательной траектории	10-15	10-12 человек	Контролер. Вопрошающий. Дает рекомендации
Подчиняющийся требованиям родителей	Попытка реализации своих упущенных возможностей	7-12	10-12 человек	Не устойчиво заинтересованный
Совершенствование навыков изобразительного опыта	Определение образовательной траектории	15-18	10-12 человек	Абсолютно доверяющий

На основании выше изложенного следует, что моделирование системы непрерывного художественно-эстетического образования должно учитывать

общие тенденции социокультурного развития общества и воздействие внешних факторов, которые формируют социальный заказ. Он, в свою очередь, определяет цель и концептуальную основу, прогнозирующую процесс развития системы через общепринятый в образовании набор компонентов. Систему непрерывного художественно-эстетического образования необходимо рассматривать как комплекс взаимодействующих элементов, между которыми устанавливаются причинные связи, образующие ее структуру. (рисунок 7).



Рисунок 7 – Структура системы непрерывного художественно-эстетического образования

Представленная структура много функциональна. На ее основе можно выполнить концептуальное описание содержания и процессов реализации непрерывности в художественно-эстетическом образовании. по

образовательным ступеням, по годам обучения, по четвертям. Концептуальное описание представлено в таблице 12.

Таблица 12 – Содержательные аспекты системы непрерывного художественно-эстетического образования

1 ступень	2 ступень	3 ступень	4 ступень
<i>3-7 лет</i>	<i>1-4 классы</i>	<i>5-8 классы</i>	<i>9-11 классы</i>
Концептуальные основы			
Общеразвивающий	Пропедевтический	Базовый	Предпрофильный
Уровень художественно-эстетического развития			
Игровой	Языковой	Художественно-эстетический	Технологический
Игровое погружение в художественно-творческую деятельность, знакомство с приемами и способами ее осуществления	Ориентация в мире художественно-творческой деятельности, освоение приемов работы с изобразительными материалами и художественной обработки материалов	Освоение техник и технологий живописи и графики, законов и приемов композиции, художественной обработки бумаги в рамках базовой программы детской художественной школы	Подготовка к поступлению в высшие учебные заведения: углубление знаний об основных законах формообразования и корректировка исполнительской культуры передачи пространства на изобразительной плоскости средствами цвета и графики с учетом задач 2D и 3D моделирования
Маршрутизация образовательной деятельности, программные продукты			
Арт-игры	Арт-студия	Арт-школа	Арт-индустрия
Рисование лепка	Основы ИЗО, Комбинаторика, Лепка	Рисунок, Живопись, Композиция, Прикладные виды дизайна, ДПИ, Мировая художественная культура	Рисунок, Живопись, Композиция, Скетчинг, Колористика, Черчение, Проектная графика, Пропедевтика, Пластическое моделирование, Арт- бионика, МХК

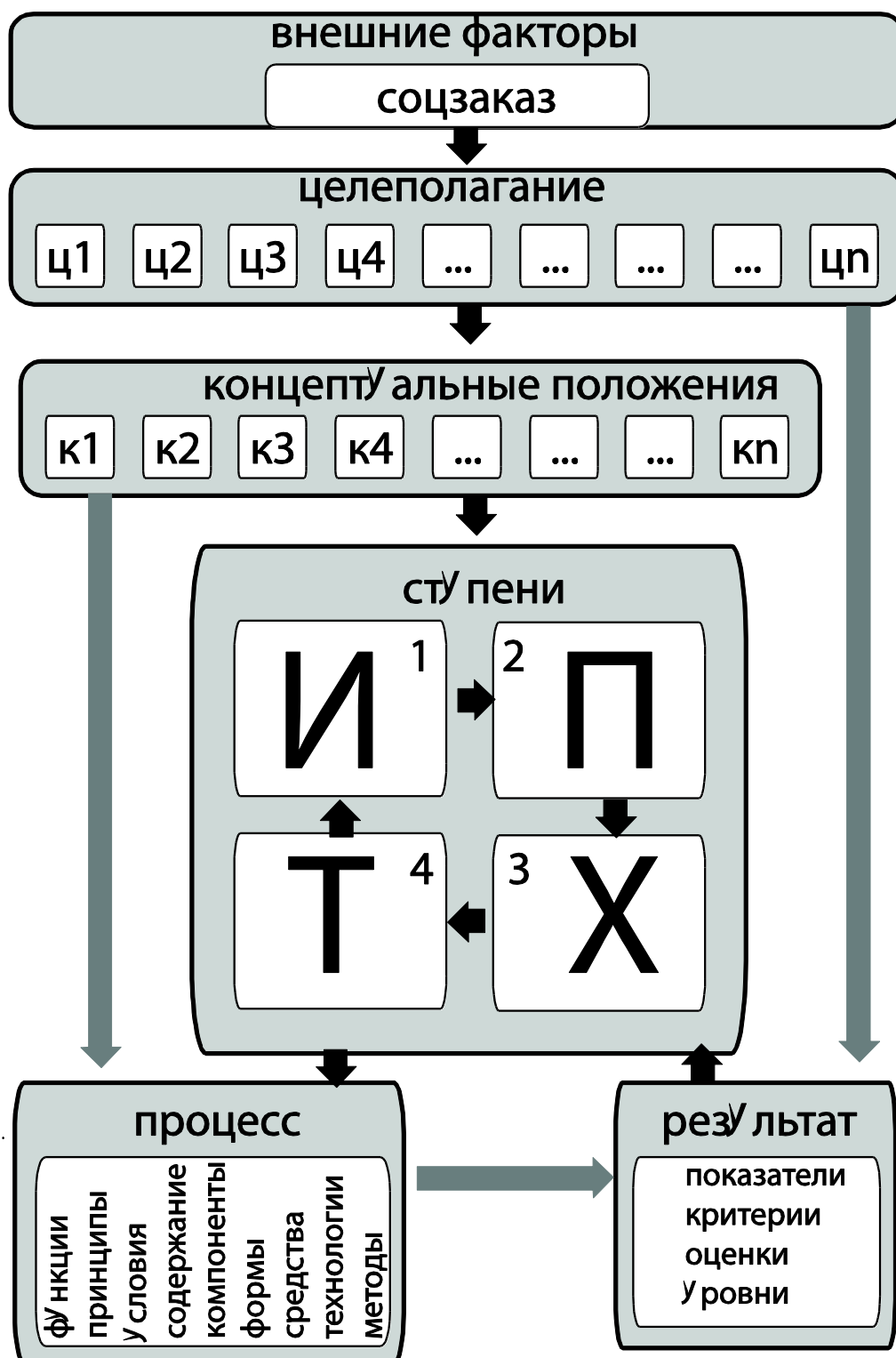


Рисунок 8 – Модель системы непрерывного художественно-эстетического образования

В представленной модели (рис. 8) применена многоуровневая структурная организация упорядоченного взаимодействия всех элементов. Что, по сути, обеспечивает достижение непрерывности.

2.3. Принципы реализации аксиологического подхода в системе непрерывного художественно-эстетического образования

Аксиологический подход, являясь сущностной характеристикой гуманистической педагогики (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, ГИ. Чижакова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург), определяет совокупность приоритетных ценностей художественно-эстетического образования в воспитании и саморазвитии человека, формировании его личностных качеств и реализации творческого потенциала.

Определяя сущность аксиологического подхода, мы говорим о структурной равнозначности задач развития личности обучаемых в плоскостях культурно-исторических универсалий, биогенно-наследственные факторы и аффективно-личностные концептов. Считаем недопустимым, интерпретацию ведущей идеи гуманистической педагогики, сложившуюся во многих практиках современного художественно-эстетического образования, - «свободного развитие» обучаемых при ориентировке только на императивы ее личностных интересов.

Рассматриваем аксиологический подход как способ конкретно направленный на развитие ценностных ориентаций обучаемых, при этом плоскость биогенно-наследственных факторов, задает нам границы возрастных возможностей и ограничений в освоении операционно-действенных (интеллектуальных, сенсорных, моторно-двигательных) механизмов и инструментария художественно-творческой деятельности.

Аксиологический подход обеспечивает формирование мировоззренческих установок обучаемых с опорой на когнитивные и эмоциональные компоненты, регулирующие потребности и мотивацию. Здесь мы придерживаемся точки зрения В.А. Сластенина, что «эта система включает ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде, ценности, удовлетворяющие

потребности в общении, ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности, ценности позволяющие осуществить самореализацию, удовлетворить прагматические потребности» [98, С. 138].

Аксиологический подход в системе непрерывного художественно-эстетического образования определяется нами как механизм симбиоза поступательного развития через творческую самореализацию личности и самостоятельность в стремлении обновлять и расширять свои знания. В нашем понимании художественно-эстетическое образование формирует у обучаемых креативный склад ума, конструктивные модели деятельности, понимание ее процессуальных аспектов и исторической предопределенности. Системообразующую роль при этом играет внутренний мир личности, осмысленность любого проявления творческой активности и определяются мотивами деятельности. Мотивация всегда связана с проявлением в поведении потребностей, интересов, целей, побуждений личности, совокупность которых определяет причины начала, направленности и активности в целеполагании и достижении ее результатов.

В системе непрерывного художественно-эстетического образования аксиологический подход может быть реализован через ряд принципов:

1. Трансформации когнитивного содержания в эмоциональное.
2. Ориентации на самореализацию.
3. Активности и самостоятельности.
4. Развивающего обучения.
5. Преемственности
6. Полиmodalности.
7. Равнозначности инновационного и традиционного.
8. Аксиологических приоритетов.
9. Инкультурации.

Речь в данном случае идет не об изобретении каких-то новых принципов педагогики, а об их переосмыслении и переоценке, формах реализации в задачах обеспечения непрерывности художественно-

эстетического образования. Отметим, что принципы – это некий диапазон нормативных предписаний, которые выступают ориентирами для выработки конкретных решений, но не задающие готовые модели и образцы поведения.

Трансформации когнитивного содержания в эмоциональное.

Художественно-эстетическое образование призвано обеспечить развитие творческого потенциала человека, через реализацию его индивидуальности. Неотъемлемым психологическим условием этого процесса выступает трансформация когнитивного содержания учебной деятельности в эмоциональное. Лишь через эмоциональные реакции человек выражает свое отношение к происходящему, раскрывает свою уникальность. Художественно-творческая деятельность обучает детей эмоциональному самовыражению, в соответствии с этим в образовательном процессе различные эмоциональные реакции ребенка должны быть приняты и поддержаны.

Реализация этого принципа в системе непрерывного художественно-эстетического образования достигается через соблюдение следующих положений:

- поддерживать любую идею, замысел ученика (все ответы ученика подкреплять позитивной реакцией; рассматривать ошибку как возможность определения нового взгляда на что-то привычное; адаптировать все реакции и действия детей к действиям по достижению поставленной цели);
- сформировать климат взаимодоверительных отношений;
- предоставить ребенку возможность независимого выбора в принятии решений;
- обеспечить формирования навыков самоконтроля и самооценки.

Из обозначенных положений формируется концептуальность принципа ориентации на самореализацию. Впервые он был определен А. Маслоу, как теория «Я» концепта и отождествляется с обеспечением

качественного перехода индивида в статус человека [81, С.109]. При этом исследователь отмечает, что человек всегда находится в процессе становления, и отвечает за реализацию предоставленных ему возможностей. Самореализация и самоактуализация человека обеспечивает реализацию феномена совместимости социального и индивидуального, делает жизнь значительной и осмысленной, придает ей интерес и цель.

Реализация принципа ориентации на самореализацию достигается при условии формирования навыков объективной оценки своих способностей и проявления их в деятельности, через определение потребностей, которые выполняют функционал мотивов провоцируя ребенка к действию и активности.

Для реализации этого принципа необходимо обеспечить суверенитет индивидуальности при обучении навыкам сотрудничества с соблюдением «территории своих интересов» и формируя навыки самопрезентации, способности проявить свою индивидуальность в общем деле. Обозначенное выше требует создания ряда условий: обеспечение социального комфорта, расширения границ самостоятельности и пространства творческого самоутверждения.

Ведущим механизмом самореализации является осмысленное отношение к своей деятельности. С точки зрения психолого-педагогической науки самореализация учащихся является критерием состоятельности педагогического воздействия.

Возможность реализации в образовательном процессе различных моделей взаимодействия актуализирует принцип активности и самостоятельности. С точки зрения Я. А. Пономарева, «активность может быть понята как эффект аккумулированных взаимодействий» [93, С. 14]. В основе данного принципа лежат положения о сущности процесса образования, предусматривающего приобретение знаний и навыков через сознательное, волевое, интенсивное участие ребенка в освоении учебной информации в процессе художественно-творческой деятельности. От

уровня и характера познавательной активности учеников, организации художественно-творческой деятельности, ее процессуальных сторон и управления познавательной деятельностью, применяемых учителем методов и средств обучения и др. зависит на темп, глубина и прочность овладения учебным материалом. Реализация этого принципа достигается при соблюдении ряда правил:

- придание деятельности личностных смыслов, обеспечения понимания важности и значение ее в перспективном применении;
- исключение механического воспроизведения учебных действий;
- обеспечение понимания применяемой терминологии через опору на знания и опыт учеников, применения образных сравнений;
- бинальность применения анализа с синтезом, индукции с дедукцией, сопоставления с противопоставлением;
- взаимообучение учеников;
- установление логической связи между усвоенным и изучаемым материалом;
- создание ситуативности обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся знанием.

Активность и сознательность обеспечивает непрерывность развития.

Особенности реализации принципа развивающего обучения в системе непрерывного художественно-эстетического образования соответствуют концепции Л.В. Занкова. Особое значение имеет обучение на высоком уровне трудности, направленное на активную познавательную деятельность в овладении учебным материалом через преодоление ряда препятствий; направленное на установление внутренних связей и взаимозависимости явлений. Это прямо связано с принципом ведущей роли теоретических (фактических и прикладных) знаний, освоение которых происходит на базе осмысления научных понятий, отношений, зависимостей. Развивающего обучение предполагает опору на синзетивные периоды развития личности и зоны ее ближайшего развития. Этот принцип

связан с сущностью посильности и доступности обучения. В этих категориях важно соотносить легкость учебного материала, которая всегда ведет к регрессу развития и обесценке образовательного процесса и его содержания. Говоря о посильности и доступности надо исходить из психофизиологической готовности операционных механизмов организма ребенка к восприятию, освоению и творческой переработке информации.

Суть развивающего обучения раскрывает выражение В.В. Репкина, в понимании которого «это обучение, содержание, методы и форма организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [94].

Система непрерывного художественно-эстетического образования прямо пропорциональна развивающему обучению. Она ориентирована на закономерности развития. В результате ее воздействия обеспечивается формирование психических способностей и качеств личности, которыми она не обладала. Базовой характеристикой развивающего обучения является его прогностичность. Последнее качество определяет значимость принципа преемственности в обучении, которая заключается в установлении связи между прошедшим, настоящим и будущим в процессе непрерывного получения, расширения, углубления и развития знаний и умений на более высокой основе.

Исследователи (А.Д. Бондарь, С.Я. Батышев, И.Т. Огородников, Н.А. Сорокин, Г.И. Щукина и др.) определяют преемственность как один из аспектов систематичности и последовательности обучения, обеспечивающий соблюдение последовательности освоения учебного материала.

Принцип преемственности отражает закономерную структурность содержания учебного материала, определяя возможности преодоления противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения. Он обеспечивает возможности изменения способов реализации этих закономерностей в зависимости от целей обучения, развития и воспитания

учащихся. Принцип преемственности выступает основным логическим центром в формировании содержания процесса обучения, определяя его дидактические правила и положения. Он устанавливает взаимную подчиненность компонентов педагогической системы, закладывает возможные границы и варианты изменений характера взаимосвязей между ними. Он обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса и его результатов, определяет стратегию и тактику обучения.

К требованиям реализации принципа преемственности в обучении относятся:

- планирование содержания обучения, которое должно исходить не
- только из задач овладения опытом предшествующих поколений, но и из заданных обществом качеств и видов деятельности ориентированных
- на предвидимое будущее;
- создание условий мотивации потребности в знаниях;
- тематическое и хронологическое согласование программ;
- выделение направлений учебно-воспитательного процесса, которые способны обеспечить всестороннее и гармоническое развитие личности в системе непрерывного образования;
- накопление данных, отражающих уровень сформированности и динамику изменения личностных качеств учащихся;
- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств формирования знаний, умений и качеств учащихся;
- соблюдение единства педагогических действий;
- поэтапное развитие субъективной и сознательной роли учащихся в процессе обучения;
- создание условий для непрерывного использования и развития усвоенных учащимися понятий и их систем в процессе учебной и творческой деятельности.

Искусство по сути полимодальная, полифункциональная система, в которой заложен плюрализм мнений и взглядов. Их равноправие

определяется в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей). Система непрерывного художественно-эстетического образования предполагает полимодальность его содержания и форм учебно-творческой деятельности, для обеспечения знакомства учащихся с многогранным миром искусства. Что в свою очередь означает равнозначность инновационного и традиционного в образовательной и творческой деятельности, признание необходимости изучения и использования классического наследия прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем. При этом следует установить аксиологические приоритеты исходя из понимания и утверждения ценности личности ребенка, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом.

Принцип инкультурации направлен на самоопределение обучаемых. Он означает приобщение личности к культурному наследию человечества, как организующей форме осознания своего «Я». Он реализуется через формирование у обучаемых потребности в пользовании культурно-историческим наследием как средством установления взаимоотношений и коммуникаций. Культурно-историческое наследие должно восприниматься обучаемым как инструмент самообразования и самовоспитания. То есть, в процессе инкультурации у обучаемых формируются навыки культуропользования, которые выступают платформой их культурно-творческой деятельности по преобразованию пространства собственной жизнедеятельности в реалиях настоящего времени и проектирования будущего. Содержание процесса инкультурации обеспечивает переход обучаемых из «Я-потенциальное» в «Я-актуальное». Сказанное подчеркивает важность организации работы обучаемых над собой, как социально значимой сущности, что достигается только в насыщенном развивающем пространстве.

Принципы реализации аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования реализуются через структурно-модульное распределение учебного содержания (таблица 13).

Таблица 13 – Система определения учебного содержания

Дидактические императивы	Аксиологические плоскости		
	Культурно-исторические универсалии	Операционные механизмы	Аффективно-личностные концепты
Изучение законов изобразительной грамоты и эстетических категорий			
Освоение техник и технологий, способов деятельности			
Развитие визуального мышления			
Раскрытие художественно-творческих способностей			
Формирование художественно-исполнительской и эстетической культуры			
Формирование опыта художественно-творческой деятельности			

При этом подчеркнем универсальность ее структуры для применения при описании, как общих положений, так и определения содержания каждой отдельно взятой ступени, годового планирования или определения партитуры любого занятия.

В завершении данного параграфа отметим, что перечисленные выше принципы аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования должны применяться интегративно, комплексно дополняя друг друга.

Выводы по 2 главе

Подводя итоги результатам разработки и апробации экспериментальной модели системы художественно-эстетического образования на основе аксиологического подхода, можно сделать следующие выводы:

1. Система непрерывного художественно-эстетического образования должна проектироваться как система взглядов на образовательный процесс, в целом исходя из внешних социокультурных факторов и социального общественного запроса, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности. При этом следует понимать, что сама система может оказывать влияние на преобразование и коррекцию своего социокультурного пространства.

2. Система аккумулирует в своей сущности непрерывное обновление дидактического содержания за счет введения инновационных образовательных технологий, позволяющих интенсифицировать и рационализировать образовательный процесс, таким образом, сохранять его лучшие практики и выделять пространство для экспериментального творчества.

3. Система непрерывного художественно-эстетического образования - процесс целостный, состоящий из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, направленных на создание благоприятных условий для творческой самореализации, самосовершенствования и саморазвития обучаемых. Оно обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования.

Заключение

Содержание современного художественно-эстетического образования определяется многофакторными тенденциями изменения социокультурного пространства. В нем актуализируются проблемы ценностных констант, обоснований ее целей и задач, принципов и методов.

Сложившаяся социокультурная реальность выдвигает требования к модернизации художественно-эстетического образования, обнажает конфликт монолитной устойчивости классической парадигмы художественного образования и динамичности, бессистемной эклектичности, бесфундаментальности современных досугово-развлекательных и культурно-образовательных практик.

Результаты проведенного исследования показали, что реализация аксиологического подхода обеспечивает формирование системы непрерывного художественно-эстетического образования, способствуя полной функциональной реализации возможностей искусства в поступательном формировании гармонично развитой личности ребенка и преодолению конфликт-позиционирования фрактальности целевых установок при плюрализме мнений профессионального сообщества на принципы, формы, содержание, технологии приобщения детей к миру искусства.

В ходе исследования определены теоретические основы проблемы применения аксиологического подхода к формированию системы непрерывного художественно-эстетического образования.

Художественно-эстетическое образование рассматривается как целенаправленный процесс формирования эстетических качеств личности (способностей, потребностей, интересов, мотивов, умений и навыков, вкуса и идеалов, восприятия и чувств), определяющих сущностную основу художественно-творческой деятельности.

Художественно-эстетическое образование представляет собой интегральную систему, обобщающую и синтезирующую учебную

информацию, полученную учащимися на разных дисциплинах, опредмечивающую их знания через практическую творческую деятельность, направленную на освоение лучших практик культурно-исторического наследия и формирования проектного мышления, продуцирующего инварианты будущего.

Художественно-эстетическое образование закладывает программные идеалы деятельности, становится вехой и меркой жизни в законах красоты, грации, гармонии.

Непрерывное художественно-эстетическое образование должно проектироваться как система взглядов на образовательный процесс, исходя из внешних социокультурных факторов и социального общественного запроса, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности. При этом сама система может оказывать влияние на преобразование и коррекцию своего социокультурного пространства.

В своей сущности она предусматривает непрерывное обновление дидактического содержания за счет введения инновационных образовательных технологий, позволяющих интенсифицировать и рационализировать образовательный процесс, таким образом, сохранять его лучшие практики и выделять пространство для экспериментального творчества и развития.

В разработанной модели системы непрерывного художественно-эстетического образования достигнуто обеспечение целостности за счет:

- преемственности 4 ступеней: «общеразвивающая – пропедевтическая – художественно-эстетическая – технологическая»;
- компонентно-уровневой дифференциации по целевым и концептуальным положениям: «Игровой», «Языковой», «Художественно-эстетический», «Технологический»;
- реализации индивидуально-ориентированной программной маршрутизации с учетом возрастной динамики развития обучаемых: «Арт-игры», «Арт-студия», «Арт-школа», «Арт-индустрия».

В рамках исследования была выявлена сущность аксиосферы педагогики искусства, которая конструктивно раскрывается в трех плоскостях: культурно-исторические универсалиях, бигенно-наследственных факторах, аффективно-личностные концептах. Они определяют императивы, требования к системе художественно-эстетического образования и его оценке, меры его содержанию, истинность и глубину информации, порядок действий.

В соответствующих отношениях в исследовании были определены аксиологические подходы в структуре содержательного, операционно-деятельностного, стимулирующее-мотивационного компонентов.

Аксиологический подход в системе непрерывного художественно-эстетического образования в исследовании определяется как механизм симбиоза поступательного развития через творческую самореализацию личности и самостоятельность в стремлении обновлять и расширять свои знания.

В экспериментальной модели системы непрерывного художественно-эстетического образования аксиологический подход реализован через ряд принципов:

1. Трансформации когнитивного содержания в эмоциональное.
2. Ориентации на самореализацию.
3. Активности и самостоятельности.
4. Развивающего обучения.
5. Преемственности
6. Полиmodalности.
7. Равнозначности инновационного и традиционного.
8. Аксиологических приоритетов.
9. Инкультурации.

В границах исследования они получили переосмысление в формате реализации поставленных задач.

Гипотеза исследования подтвердилась, задачи решены. Применение аксиологического подхода позволяет сформировать целостную, теоретически обоснованную систему непрерывного художественно-эстетического образования.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающий результат. За его пределами остались вопросы прогностического планирования, развития и своевременной коррекции системы непрерывного художественно-эстетического образования и обновления ее дидактического содержания

Список используемой литературы и источников

1. Агамирян Ж.С. Детская картинная галерея. – М.: Сов. художник, 1979. – 191 с.
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
3. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
4. Алексеева Л.Л. Теория и практика художественно-эстетического образования в профильной школе. : монография. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 286 с.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с. 416 с.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы современного человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Анищенко В.П. Человек как высшая ценность в системе взаимодействия со средой// Среда и человек. – Ижевск, 1990. – С. 5-15
8. Арсланов В.Г. Классическое искусствознание (история и теория). Просвещение. Ф. Шеллинг и Г. Гегель. – М.: Академический Проект, 2013. – 421 с. : ил.
9. Арутюнян М.Ю., Здравомыслова О.М., Шурыгина И.И. Учителя и ученики: два мира? – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
10. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
11. Беляева М.А. Аксиосфера человека: динамика взаимодействия объектного и субъектного : диссертация ... канд. философских наук : 09.00.01 / [Место защиты: Рос. гос. ун-т туризма и сервиса]. – Москва, 2009. – 138 с.
12. Басин Е.Я. Искусство и коммуникация. – СПб.: Алетейя, 2015. – 188 с.

13. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 382 с.
14. Берне Р. Развитие «Я- концепции» и воспитание / Перевод с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
15. Бескова И.А., Касавин И.Т. Творчество // Новая философская энциклопедия. – 2001. – С. 20 - 24
16. Бессонов Б.Н. Человек: пути формирования новой личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
17. Библер В.С. На гранях логики культуры: Кн. избр. очерков. – М.: Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
18. Богоявленская Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. – М.: ЦНПРО, 2013. – 207 с.
19. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
20. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования// Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 16.
21. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
22. Борев Ю. Эстетика. В 2-х т. Т.2 – 5-е изд., допол. – Смоленск: Русич, 1997. – 640 с.
23. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. – М.: Ин-т психологии, 1998. – 24 с.
24. Важенина С.С. Теория и методика формирования ценностного отношения к искусству у студентов вуза культуры [Электронный ресурс] [Текст] : монография. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2017. – 148 с.
25. Валицкая А.П. Аксиосфера: содержание понятия и его инструментальный статус //Аксиосфера современности: философско-эстетический анализ и нравственное обоснование социокультурных практик Коллективная монография. – СПб.: Астерион, 2012. – С.5-14.
26. Ванслов В. Что такое искусство. – М.: Искусство, 1988. – 248 с.

27. Вебер М. Избранное. Образ общества/ Пер. с нем. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.
28. Вендровская Р.Б. Традиция как аксиологическая категория истории образования /Вопросы развития гуманитарного образования в отечественной школе предреволюционного и постреволюционного периодов// Образование: идеалы и ценности. – М.: ИТПиО, 1995. – С. 168-199.
29. Виндельбанд В История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками [Текст] : в 2 т. / [пер. с нем. под ред. А. Введенского]. – Москва: Гиперборей : Кучково поле, 2007. – 21 см. – (Канон философии). Т. 2: От Канта до Ницше. – 2007. – 510 [1] с.
30. Волчегорская Е.Ю. Личностный подход в педагогике искусства : монография. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 198 с.
31. Волынкин В.И. Художественно–эстетическое воспитание и развитие дошкольников : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) "Педагогика". – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 439, [2] с.
32. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. унта, 1996. – 152 с.
33. Газман О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: ИЛИ РАО, 1995. – С. 3 -13.
34. Гартман Н. Эстетика/ Пер. с нем. Т.С. Батищевой. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 692 с.
35. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт. Флинта, 1998. – 432 с.
36. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост, П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 447 с.
37. Гирева Л.Д. Аксиологические проблемы и психологические особенности творческой деятельности учителей /вторая половина 50-х – начало 90-х гг. XX в. // Образование: идеалы и ценности / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТ-ПиО, 1995. – С 358-381.

38. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер, с англ. и франц. / Сост. Л.И. Василенко и В.Е. Ермолаевой. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
39. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 178 с.
40. Голицын Г.А. Петров В.М. Информация – поведение – творчество. – М.: Наука, 1991. – 223 с.
41. Гречаный В.В. Аксиологический аспект философии. – Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. – Л., 1989. – 41 с.
42. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности// Психология личности в социалистическом обществе. – М.: 1989. – С. 102-110.
43. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования/ Под общей ред. акад, РАО В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
44. Гуревич П.С. Эстетика [Электронный ресурс] : учебное пособие. – Москва: КноРус, 2015. – 454 с.
45. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры// Педагогика. – 2000. – № 10 . – С.32 – 38.
46. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
47. Динамика ценностей населения реформируемой России/ Отв. ред. Н.И. Лапин, Л.А. Беляева. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.
48. Додонов В.И. Приоритетные национальные ценности духовной культуры и образования в трактовке отечественных философов и педагогических мыслителей конца XIX – начала XX вв. // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания. – М.: ИТПиО, 1996 . – С. 18-60.
49. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе. – М.: 1990. – С. 25-27.
50. Еманова Ю.Г. Творчество как гедонистическое начало личности // Актуальные проблемы художественного образования: традиции,

перспективы, поиски: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсеевские чтения», посвящ. 50-летию института (г. Саранск, 23–25 мая 2012 г.) / МГПИ; Ю.Г. Еманова, Р.И. Салахова, М.К. Яо. – Саранск, 2012. – С.259-264.

51. Жан Поль Приготовительная школа эстетики : [Пер. с нем.] / [Сост., вступит.статья, с. 7-45, и коммент. А.В. Михайлова]. – М.: Искусство, 1981. – 448 с.

52. Жданова Н.С. Методика обучения учащихся основам дизайна [Электронный ресурс] [Текст] : учебное пособие. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2015. – 189 с.

53. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990 – 424 с.

54. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

55. Зинченко Б.П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века/ Исслед. центр по пробл. упр. качеством подгот. специалистов; Ред. – сост.: Пахомов Н.Н., Тупталов Ю.Б. – М.: 1992. – С. 101-128.

56. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 221 с.

57. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.

58. Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

59. Каганович А.А. Проблема формирования личности в истории отечественной педагогики : монография. – Ульяновск: Печатный двор, 2007. – 319 с.

60. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст] : учебное пособие для студентов вузов. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 255 с.

61. Кант И. Собр. соч.: В 8 т. – М.: Чоро, 1994. – Т.6. – 612 с.
62. Каптерев П.Ф. Общечеловеческие идеалы в теории средней школы. Педагогика Н.И. Пирогова// Педагогика. – 1995. – № 5. – С.64-75.
63. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
64. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. ~ 252 с.
65. Козменко М.В. Синкретичность трансценденции аксиосферы культуры – Studia Humanitatis, 2013. – № 1. С. 19.
66. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. – Ростов н/Д: Изд-во РПУ, 1984. – 63 с.
67. Краевский В.В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа // Гуманизация образования. – 1994. – С. 42 – 44.
68. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе : Учеб. для студентов сред. спец. учеб. заведений и худож.-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов. – М.: Агар, 1998. – 334, [1] с.
69. Кузнецов А.Г. Ценностные ориентации современной молодежи. – Саратов: СВШ МВД РФ, 1995. – 139 с.
70. Лакруа Ж. Смысл диалога Культурология. Дайджест. – 2002. – №1. – С. 126, 128-129.
71. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая шк., 1991. – 223 с.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
73. Лернер И.Я. О роли человека в истории // Преподавание истории в школе. – 1990. – № 2. – С. 138-142.
74. Лисаковский И.Н. Художественная культура: термины, понятия, значения : [Слов.-справ.]. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 238, [1] с.
75. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в

- России в XIX и XX веках). – Самара, 1997. – 84 с.
76. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Дет. лит., 1985. – 207 с.
77. Ломов Б.Ф. Методология и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
78. Ломов С.П. Методология художественного образования [Текст] : учебное пособие. – М.: Прометей : МПГУ, 2011. – 187 с.
79. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 126 с.
80. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. – К.: Наукова думка, 1990. – 234 с.
81. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 1999. - 430 с.
82. Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. ун-та: Нонпарель, 1995. – 108 с.
83. Межуев В.М. Философия, культура и образование (материалы «круглого стола»)// Вопросы философии – 1999. – №3. С.44
84. Модели художественного воспитания обучающихся в укрупненных образовательных комплексах мегаполиса [Текст] : [М. Н. Лазутова и др. ; под общ. ред. М. Н. Лазутовой]. – Москва: Логос, 2015. – 202 с.
85. Модернизация в России и конфликт ценностей/ Отв. ред. С.Я. Матвеева. – М.: ИФРАН, 1994. – 248 с.
86. Муниципальная программа «Культура Тольятти (2014-2018 гг.)». – URL: http://portal.tgl.ru/files/documentation/2988_300913_file_1380613575.pdf (дата обращения: 13.09.2018)
87. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностный ориентации и социальной активности, личности. – М.; МГПИ, 1986. – 133 с.
88. Неменский Б.М. Педагогика искусства [Текст] : видеть, ведать и творить : книга для учителей общеобразовательных организаций : [16+]. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2017. – 240, 32 с.
89. Ницше Ф. Избранные произведения: В 3-х тт. Т.1. Воля к власти: опыт

- переоценки всех ценностей. – М.:REFL-book, 1994. – С. 315
90. Образование: идеалы и ценности (историко-педагогический аспект)/ Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТП и О РАО, 1995. – 631с.
91. Педагогическая антропология. Уч. нос/Автор сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 1998. – С.98
92. Полуянов Ю.А. Дети рисуют : (Пед. всеобуч родителей) / Ю.А. Полуянов. – М.: Педагогика, 1988. – 173,[2] с.
93. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М.: ИТОиП РАО, 1995. – С. 4 – 12.
94. Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры// Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 7-22.
95. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1998. – 291 с.
96. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание [Текст] : учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования. – М.: ИХО РАО, 2011. – 279 с.
97. Себар Т.В. Язык искусства: пособие для учителей гуманитарных специальностей. – Воронеж: [ВОИПКРО], 2006 (Воронеж : ВОИПКРО). – 231, [3] с.
98. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 308 с.
99. Сергейчик Е.М. Философия истории. – СПб.: ООО Лань, 2002. – 608 с.
100. Смирнова Л.Н. Современные контексты духовности и новая картина мира.//Синергетика и образование. – М.: Изд-во Гнозис, 1997. – С.218
101. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : рис., живопись, нар. искусство,

- декоративное искусство, дизайн : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Педагогика и методика начального образования". — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат). — 364 [1] с.,
102. Солопанова О.Ю. Педагогика и искусство в образовательном пространстве: поиск гармонии смыслов; М-во образования и науки Российской Федерации, Кубанский гос. ун-т. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. — 135 [2] с.
103. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина; Очерк истории эстет, аксиологии. — М.: Республика, 1994. — 464 с.
104. Стратегический план развития городского округа Тольятти до 2020 года. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/94612008> (дата обращения: 14.05.2018)
105. Суворова И.М. Аксиосфера как синергетическая система // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 2. С. 352-355.
106. Сухомлинский В.А. О воспитании/ Сост. С. Соловейчик. — М.: Политиздат, 1973. — 272с.
107. Табаченко Н.Н. Художественно-эстетическое образование: сущность, состояние и основные тенденции развития : Философско-культурологический анализ : дисс... канд философских наук : 09.00.11, 24.00.01. — Москва, 2000. — 143 с.
108. Торшилова Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков. — М.: Музыка, сор. 2016. — 204 с.
109. Хазова Л.В. Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты. — Красноярск: КГТУ, 1997. — 378 с.
110. Ценностные приоритеты личности и группы: социально-психологические исследования/ Отв. ред., сост. М.И. Бобнева. — М.: Ин-т психологии РАН, 1995. — 64 с.
111. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М: Логос, 1994. — 320 с.

112. Шиллер Ф. Статьи по эстетике. – М. – Л.: ИЗОГИЗ, 1935 . – 320 с.
113. Школяр Л.В. Сад детства [Текст] : новая модель дошкольного образования. – М.: Русское слово, 2012. – 174 [1] с.
114. Are we teaching nigh Art oriow Art?
URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-094-9_7 (дата обращения: 25.12.2017)
115. Capitalizing Art Education: Mapping International Histories
URL:https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-3052-9_2.pdf(дата обращения: 25.12.2017)
116. Creative Art-based projects in inclusive Education
URL:https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6300-857-0_8.pdf (дата обращения: 25.12.2017)
117. Dave R.N. (ed.) Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. – Paris: Pergamon Press, 1976. – P. 15-55; Illustrative Content Analysis and Synthesis. – P. 338-382.
118. Dancing, Drawing, and Dramatic Robots: Integrating Robotics and the Arts to Teach Foundational STEAM Concepts to Young Children
URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-57786-9_10 (дата обращения: 25.12.2017)
119. Doing (art) Education as ART (education)
URL:https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-61560-8_14.pdf (дата обращения: 25.12.2017)
120. The Importance of Art in Children’s Writing Education
URL:https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6351-047-9_18.pdf (дата обращения: 25.12.2017)
121. What is Art Education? URL:<https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-48127-6.pdf> (дата обращения: 25.12.2017)

Таблица 14 - Аналитическая справка о состоянии развития системы художественно-эстетического образования в г.о. Тольятти

№	район	Тип учреждения	Тип программ	Объем учебной нагрузки в неделю	Возраст обучающихся	Форма реализации	Стоимость в месяц.руб. (*- с предоставлением материалов)	Контингент (чел)	норматив наполняемости группы (чел.)
1.	Ц	ХШ №1	предпрофильные	11 часов	5-9 классы	бюдж	-	94	12
			общеразвивающие	8 часов	2-4 классы	бюдж	-	16	8
			Вечернее отд	9 часов	от 14 лет	ком	1710	72	12
			Подготовит отд	3 часа	10-11 лет	ком	500	29	12
			Эстетическое отд	6 часов	7-10 лет	ком	940*	76	12
			Группа воскресного дня	3 часа	7-10 лет	ком	800*	9	12
			Мастер-класс	1 час	-	ком	330*		
2.	К	ХШ им. Репина	предпрофильные	11 часов	5-9 классы	бюдж	-	100	12
			общеразвивающие	8 часов	2-4 классы	бюдж	-	40	12
			Вечернее отд	10 часов	от 14 лет	ком	1170	17	12
			Подготовит отд	6 часа	10-11 лет	ком	930	137	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	600	100	12
3.	А	ХШ №3	предпрофильные	11 часов	5-9 классы	бюдж	-	120	12
			общеразвивающие	8 часов	2-4 классы	бюдж	-	30	12
			Вечернее отд	6 часов	от 14 лет	ком	958	16	12
			Подготовит отд	4 часа	10-11 лет	ком	851	40	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	585	150	12
4.	А	ХШ им. Шагала	предпрофильные	11 часов	5-9 классы	бюдж	-	175	12
			общеразвивающие	8 часов	2-4 классы	бюдж	-	33	12
			Вечернее отд	9 часов	от 14 лет	ком	1200	20	12
			Подготовит отд	3 часа	10-11 лет	ком	900	60	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	850	150	12
			Эстет.отделение	3 час	5-7 лет	ком	1000*	70	10
5.	А	ДШИ Гармония	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	0	12
			общеразвивающие	5 часов	2-4 классы	бюдж	-	46	12
			Подготовит отд	4 часа	5-7 лет	ком	900	25	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	850	150	22

Продолжение таблицы 14

			Эстет.отделение	3 час	5-7 лет	ком	1100	20	10
			Инд. обучение	1 час	-	ком	310	-	-
6.	Ш	ДШИ №1	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	0	12
			общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	46	12
			Подготовит отд	6 часа	4-7 лет	ком	1000	21	12
			Эстет.отделение	4 час	5-7 лет	ком	950	0	6
7.	К \ 	ДШИ им. М. А. Балакирева	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	0	12
			общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	46	12
			Подготовит отд	3 часа	5-7 лет	ком	1200	21	12
			Эстет.отделение	6 час	5-7 лет	ком	1200	0	12
			Инд. обучение	1 час	-	ком	310	-	-
8.	А \ 	ДШИ Форте	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	45	12
			общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	15	12
			Подготовит отд	4 часа	4-6 лет	ком	1300	60	12
			Эстет.отделение	3 час	5-7 лет	ком	700	0	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	700	-	-
9.	А	ДШИ Камертон	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	8	12
			общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	33	12
			Подготовит отд	4 часа	4-6 лет	ком	1300	10	12
			Эстет.отделение	4 час	1-9 лет	ком	800	99	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	1200	-	-
10.	А	ДШИ им. Г.В. Свиридова	предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	115	-
			общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	20	12
			Подготовит отд	4 часа	4-6 лет	ком	1300	10	12
			Эстет.отделение	4 час	1-9 классы	ком	700	30	12
			факультатив	1 час	5-9 классы	ком	1200	-	-
11.	А	Лицей искусств	предпрофильные	9 часов	2-9 классы	бюдж	-	121	-
			общеразвивающие	4 часов	1-9 классы	бюдж	-	136	12
			Подготовит отд	6 часа	4-6 лет	ком	1300	10	12
			Эстет.отделение	8 час	1-9 классы	ком	500	30	4-14
			факультатив	4 час	5-9 классы	ком	250	250	4-12

Продолжение таблицы 14

14.	Ш	ЦРТДЮ Истоки	Кружки изо		1-9 классы	бюдж	-	30	12
15.	Ц	Тол консерватория	общеразвивающие	4 часов	2-4 классы	бюдж	-	20	12
			предпрофильные	9 часов	5-9 классы	бюдж	-	50	-
			Подготовит отд	4 часа	4-6 лет	ком	1300	10	12
			Эстет.отделение	4 час	1-9 классы	ком	700	10	12
16.			Кружки	4	1-6 классы	ком	1000*	-	5
17.	Ц	Студия Гамма	Кружки	4	1-6 классы	ком	1000*	-	5
18.	А	Студия Изо	Мастер-классы	1	От 14 лет	ком	400*	-	4
19.	А	Студия Рыжий лис	Мастер-классы	1	5-12 лет	ком	1000*	-	4
20.	А	Студия Рафаэль	кружки	1	1-11 кл	ком	1000*	-	4
21.	А	Студия Архимодус	Углублённое изучение	1	1-11	ком	1200*	-	10
22.	А	Феникс	Мастер-классы	1	1-5 кл	ком	250*	-	4-10
23.	А	Гаршения	керамика	1	1-5 кл	ком	250*	-	4-10
24.	А	Студия ПАРК	кружки	2	1-11 кл	бюдж	-	-	4-12
25.	А	ДЮЦ Элегия	8 изостудий	3	1-11 лет	бюдж	-	-	10
26.	А	ДДЮТ	6 объединений изо	2	5-12 лет	бюдж	-	72	4-12
			8 творч.объед	1	5-15 лет	ком	100	80	10
27.	А	ДДК	Студия Радуга	4	5-17 лет	бюдж	-	100	10
			Осн рисунка	1	12-17 лет	ком	300	10	10
28.	А	Планета	12 изостудий	2	5-13 лет	бюдж	-	120	10
			13 творческих объед	2	5-13 лет	ком	300	354	4-10
29.	Ш	МБОУ ДОД Гранит	Эстет.отделение	4 час	5-14лет	бюдж	-	30	4-12
30.	А	Веселушка	общеразвивающие	4	1-15 лет	ком	1300	-	4-12