А.В. Белоконова, С.В. Ермаков, Ю.Г. Юдина

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ИНИЦИАЦИИ**

**И ПОДДЕРЖКИ ПРОДУКТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ**

О необходимости согласования интеллектуального, социального и эстетического в образовании и развитии человека было известно ещё ан- тичным философам, впервые начавшим обсуждать проблематику идеаль- ных человеческих качеств, в том числе с точки зрения образовательных за- дач и стратегий. Наиболее ярко образ гармоничного человека представлен в развёрнутом Платоном [9] идеале *калокагатии* (единство «внешней» и

«внутренней» красоты), а также способности человека создавать эту красоту.

Вновь тема актуализируется философами и литераторами эпохи Воз- рождения (эти представления очень ярко описаны Ф. Рабле в утопии «Те- лемского Аббатства» [13]). Но с появлением рациональной, научной, ди- дактической педагогики, особенно в свете идеалов Просвещения, всё больше и больше места в образовании уделяется знанию и организации по- знавательных процессов, формированию способности осмысливать дейст-

вительность и строить собственные действия рационально, аналитически, рефлексивно.

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

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

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

Но если в этом направлении можно, бесспорно, говорить о револю- ции в педагогике, то образовательные программы, связанные с искусством и творчеством, остаются предельно консервативными, закрытыми для ос- мысления и образовательного проектирования1.

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

Отметим, что не кто иной, как Э.В. Ильенков, чьи разработки в об- ласти диалектической логики и понятийного мышления легли в основу системы Эльконина – Давыдова, первым среди отечественных философов

новейшего времени, обращавших внимание на проблематику образования, выделил необходимость формирования и такой способности, как *вообра- жение* [7]. Более того, он показывает, что воображение и эстетическое восприятие в современном мире не являются роскошью, которая требуется только людям искусства (а искусство само по себе — практика заведомо не массовая), но являются необходимым условием профессиональной компе- тентности человека во многих современных сферах деятельности, в том числе в высокотехнологичном производстве и управлении.

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

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

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

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

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

Для этого в образовательном пространстве должны быть созданы ус- ловия, позволяющие подростку:

– полагать собственный замысел; специфика художественных прак- тик предполагает единство замысла результата и образа собственного дей- ствия;

– обнаруживать связь собственного замысла с контекстом воспри- ятия и адресатом произведения, во всяком случае видеть возможного адре- сата;

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

Благодаря этому подростки получают возможность обнаружить свою идентичность как автора (а именно выстраивание авторского действия по- лагается современной возрастной психологией основным содержанием

подросткового возраста [2, 11, 12]). Более того, именно художественные практики в отличие, например, от социальных форм деятельности обнару- живают авторство не только действия, но и существующего как его ре- зультат произведения (конкретной, вещной формы).

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

Педагогическое сопровождение (посредничество) авторского дейст- вия подростка может быть связано лишь с «подстановкой» ученику усло- вий, инициирующих его замыслы и поисковую активность, без прямого

вмешательства в само появление первоначального замысла и в значитель- ной мере без вмешательства в опробование им действия реализации за- мысла. Это открывает возможности для самостоятельности ученика в под- ростковой школе [2], но в то же время приводит к ситуации, в которой подросток скорее обнаружит границы собственных возможностей, а зна- чит, у него в отношении себя могут возникнуть определенные задачи.

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

Педагог должен постоянно наблюдать и видеть, каким образом раз- ворачивается действие подростка, сотрудничать с ним, если его действие осмысленно, помогая довести его до продуктивной результативности, уби-

рая все технические трудности, преодолевая несовершенство средств реа- лизации, закрывая собой все технические несовершенства [12], помогая

осмыслить и пережить все возникающие в ходе работы внутренние кон- фликты.

Но если действие подростком выполняется формально, педагогиче- ское сопровождение должно быть направлено на затруднение осуществле- ния этого действия, на заострение трудностей реализации подростком соб- ственного замысла. Можно предполагать, что такое затруднение должно появляться не только в результате ситуативного решения педагога, но и в самом формате, задающем будущее авторского действия, например в зада- нии, сама структура которого подразумевает внутренний конфликт, невоз- можность найти решения в рамках опыта, наличного у подростка. Пережи- вание сопротивления в этом случае, в соответствии с моделью продуктив- ного действия Б. Д. Эльконина [16], становится условием авторского дей- ствия. Подросток вынужден включать поисковую активность, пробовать различные ходы, обдумывать все являющие себя смутные моменты замыс- ла, тем самым превращая собственные личные мифологические представ- ления и схемы мышления в объективированные символические формы.

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

Третьим важным аспектом является формат представления созданно- го продукта. Продукт должен ещё занять своё место в мире, в структуре возникающей новой ситуации, а не остаться частным делом автора. Безус-

ловно, само появление произведения трансформирует жизненную ситуа- цию автора, усиливает его субъектность и понимание себя (история лите- ратуры и живописи знает множество примеров произведений, которые создавались автором заведомо «в стол» либо не были востребованы совре- менниками). Но именно для подростка важен момент ответственности не только перед собой, но и перед миром, осознанная постановка задачи в от- ношении других [11, 16].

Это требование (в отличие от практик, связанных с социальным про- ектированием3) не следует понимать непосредственно. Можно наблюдать, что задачи, связанные с преобразованием некоторой внешней ситуации, возникают в ходе самой практики, прежде всего, в рефлексивных обсуж- дениях, когда автор осознанно ставит себя в позицию адресата.

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

Рассмотрим теперь различные подходы к организации художествен- ных и, шире, эстетических практик в образовании, с точки зрения их при- годности для организации условий авторского продуктивного действия подростка.

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

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

Второй подход преследует идеологическое и нравственное формиро- вание личности, ее активной гражданской, эстетической позиции по отно- шению к действительности за счет выработки эстетических критериев от- ношения, художественного вкуса и создания культурного фона (в терми- нологии Б. М. 1Неменского это «передача опыта активного эстетического отношения к действительности»). Этот подход тем более не подразумевает *собственного* действия. В мировой образовательной практике осуществля- ется, скорее, через помещение школьника в эстетически организованную сре- ду и систему ритуалов, чем через специальные образовательные формы5.

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

5 Этот подход, во многом, был присущ советской системе воспитания и осуществлялся как за счёт определённым образом подобранных художественных текстов,

кинофильмов, произведений изобразительного искусства, так и через эстетическую

составляющую форм жизни пионерской организации (символику и атрибутику).

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

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

При всей точности определения нам представляется устаревшим сам термин, отсылающий к архаичной «ассоциативной теории» и сенсуалист- ской традиции в психологии. Более точным (и соответствующим совре- менным философским и психологическим подходам) является введённый Э.В. Ильенковым термин «продуктивное воображение», определяемый им как способность «устанавливать действительное положение вещей за счет

построения художественными средствами их целостного смыслового об- раза, тогда как в обычной жизни они представлены немногими своими элементами, не позволяющими обнаружить полную картину происходяще- го» [7].

По мысли Э.В. Ильенкова, продуктивное воображение — необходи- мое условие планирования последствий собственных замыслов, поскольку это развитая способность «видеть то, что есть на самом деле», в том числе глазами других людей и даже всего человечества. Так, с его точки зрения, без массово развитой способности продуктивного воображения невозмож- ны формы общественной жизни свободных людей, формы демократии и открытого общества, а возможны лишь формы тирании. Важно то, что ти- ран во всех случаях старается навязать окружающему миру свою корыст- но-эгоистическую волю. И это чаще всего происходит вовсе не со злого

умысла, а просто оттого, что такой персонаж не в состоянии «поставить себя на место другого», представить себе реальные последствия своего ак-

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

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

Таким образом, именно третий подход наиболее ценен и продукти- вен с точки зрения целей подростковой школы, поскольку комплексно ре- шает ряд задач, которые в других практиках (исследовательской, социаль- ной) решаются по отдельности. Включение в творческие практики позво- ляет подростку:

– исследовать собственные возможности и интенции, обрести одну из форм деятельного оформления и трансляции собственной индивидуаль- ности, формирования самосознания за счёт их превращения во внешнюю,

«вещную» форму произведения посредством собственных творческих проб;

– совершить пробное действие в той или иной художественной прак- тике, что может явиться основой будущего профессионального самоопре- деления в сфере искусства;

– практиковать и развивать продуктивное воображение, обнаружи- вать эстетическую целостность различных фрагментов и аспектов действи- тельности (что чрезвычайно важно не только для художественных практик, но и для научного, и для проектного мышления);

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

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

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

– устройство творческих заданий;

– устройство форматов коммуникации;

– задачи и техники работы педагога-посредника;

– способы организации рефлексии авторского опыта;

– формы «сборки» и фиксации подростком образа себя и образа соб- ственного действия.

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

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

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

1. Условием инициации свободного творческого действия является педагогическое присутствие, опосредованое специальным образом устро-

енным творческим заданием, отвечающим следующим требованиям:

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

– должно отсылать к некоторому культурному символическому ма- териалу, на основе которого осуществляется собственное творчество, на- пример к уже существующим текстам (в широком смысле) через пригла- шение автора к диалогу, в котором возможно осмысление исходного тек- ста и одновременно осмысление самого себя7;

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

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

7 Заметим, что именно авторское действие с материалом «чужого» произведения является продуктивным условием попадания в пространство исходного замысла,

присвоение этого произведения как прочитанного и понятого. Так, одним из наиболее

продуктивных (в том числе – с точки зрения решения задач подросткового возраста) является традиционное для студий изобразительных искусств задание «проиллюстри- ровать любимое произведение». К сожалению, в последние десятилетия образо- вательный потенциал этого задания во многом убит кинематографом.

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

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

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

– *Создать короткий (не более полутора минут) видеоролик, описы- вающий герб Красноярска либо любой другой территории края; при этом*

*герб должен присутствовать в кадре не больше одной десятой времени и ролик не должен содержать закадровый текст, пересказывающий смысл элементов герба.*

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

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

– *Создать короткометражный фильм, рассказывающий историю Подвига, ставшую основой темы выбранной песни, в этой песне воспето- го. Песня может быть любой, в том числе написанной самими автора-*

*ми – в этом случае она должна быть записана в студийном качестве.*

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

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

9 Исходный список песен (из программы центра «Зеркало» «65 Песен Победы»)

прилагался, но участникам разрешалось выбрать любую из огромного множества песен

о войне и Победе.

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

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

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

Остановимся на этих позициях подробнее.

*Задачи Тьютора*:

– организация групповой коммуникации (прежде всего, взаимопони- мания в группе) и продуктивного стиля обсуждения, помощь в выделении

функций и занятии позиций при реализации замысла;

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

– организация коопераций с мастерами, необходимыми для успеш- ной реализации замысла (в случае с кино, например, это могут быть спе- циалисты по съёмке, монтажу, звуку, режиссуре), в том числе оформление запросов к мастерам на занятия учебного характера, связанные с обнару- женными подростками дефицитами;

– организация рефлексии положительных и отрицательных результа- тов проб, оформление затруднений и дефицитов.

*Мастер* должен быть, прежде всего, специалистом в определённой

технологии, необходимой при решении творческой задачи.

Задачи *Мастера*:

– техническая помощь в решении конкретных задач; в определённом смысле, мастер (например, видеооператор) выступает «живым инструмен-

том» для подростков до того, как те овладеют инструментарием сами, и

одновременно демонстрирует, что возможно, что невозможно сделать по- средством выбранного инструмента;

– помощь в обсуждении выбранных инструментов и конкретных ре- шений;

– проведение, при необходимости, учебных занятий по освоению конкретных инструментов и способов.

*Экспертом*, как правило, выступает профессионал в выбранной сфе- ре искусства; в некоторых формах экспертной коммуникации необходим также *адресат* художественного произведения (читатель, зритель, слуша- тель), способный занять рефлексивную позицию по отношению к собст-

венному восприятию.

*Задачи Эксперта*:

– обсуждение замыслов с точки зрения их сообразности общепри- знанным культурным нормам, соответствия заданию, реализуемости в на- личных условиях;

– рассмотрение пробных и окончательных вариантов произведений как завершённых и автономных единиц, претендующих на существование в культуре наряду с общепризнанными культурными образцами;

– при необходимости проведение лекций, демонстраций и консуль- таций, расширяющих культурный горизонт подростков, спектр возможных и допустимых решений и выразительных средств.

Конкретные суждения эксперта по поводу замыслов и выразитель- ных средств, безусловно, должны носить характер рекомендаций.

Описанная структура организации художественных практик успешно реализуется в настоящее время в формах открытого дополнительного об- разования, характерных концентрациях участников на определённом дей- ствии, локализации во времени и месте, интенсивности коммуникаций, от- влечении от внешних контекстов.

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

В первом варианте предполагается несколько различных студий и творческих объединений в разных видах искусства. Точкой сборки для них являются школьные творческие игры, которые могут проводиться не-

сколько раз в год, например в течение каникул. Содержанием таких игр может быть, прежде всего, создание произведений в рамках конкретного

задания. Задание может подразумевать как проработку одной темы в раз- ных художественных формах, так и создание творческих объединений из представителей разных студий для появления синтетического произведе- ния искусства (игрового фильма, анимационного фильма, спектакля). Кро- ме того, на таких играх могут прорабатываться замыслы, которые далее реализуются либо отдельными студиями, либо совместно и представляют- ся на следующих играх.

Очень важно: если эксперты для таких игр не могут быть привлече- ны непосредственно (за пределами региональных центров может просто не быть профессионалов необходимой квалификации), необходимо организо- вать дистанционную коммуникацию с получением и обсуждением экс- пертных комментариев и рекомендаций.

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

*Второй вариант* предполагает одно творческое объединение, воз- можно, включающее в себя представителей разных художественных форм (и соответствующие мастерские). В этом случае работа с творческими за- даниями координируется непосредственно педагогом–руководителем сту- дии и осуществляется в течение учебного года11.

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

1990.

*Список литературы*

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Мысль,

2. Воронцов А.Б. Подростковый этап школьного образования в системе Элько-

нина – Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова, Б.Д. Эльконин // Вопросы образова- ния. – 2004. – № 3.

3. Выготский Л. С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собрание сочине-

ний: в 6 т. Т 4. – М. : Просвещение, 1983.

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

11 Важно отметить, что некоторые фрагменты описываемых форм работы интуитивно нащупываются руководителями школьных киностудий и театральных студий. Но ряд

коммуникаций с представителями таких студий (в том числе во время V Всероссийской

конференции «Открытое образование», Красноярск, 1–2 апреля 2010 года, XVIII Всероссийской конференции «Педагогика развития», 21–23 апреля 2011 года) обнаружили существенный дефицит как профессиональной коммуникации тех, кто задействован в этой сфере, так и средств описания и проектирования необходимых форм работы.

4. Гаврилова А.В. (Белоконова А.В.) Педагогические средства организации ус- ловий самостоятельного действия ученика в художественно-эстетическом образовании: магистерская дисс. / А.В. Гаврилова. – Красноярск, СФУ, 2010.

5. Ермаков С.В. Возможности современных художественных практик в допол- нительном образовании / С.В. Ермаков, А.В. Гаврилова // Дополнительное образование в Красноярском крае. Информ.-метод. журнал. – 2010. – № 1.

6. Ермаков С.В. Событие как единица образовательного проектирования /

С.В. Ермаков, А.А. Попов // Педагогика развития: образовательные результаты, их из- мерение и оценка: материалы XV конференции. – Красноярск, СФУ. – 2008.

7. Ильенков Э.В. К беседе об эстетическом воспитании / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – Воронеж, 2002.

8. Неменский Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение,

1987.

9. Платон. Пир. / Платон // Соч. в 4 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1993.

10. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психо-

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

11. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста /

К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

12. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой шко-

лы / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1.

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

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

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

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

16. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие как единица развития / Б.Д. Эльконин //

Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования: материалы IV Все- росс. конференции. – Красноярск, КрасГУ. – 1997.