

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)

Работа представлена кафедрой МНО

Набережночелнинского государственного педагогического института.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Э. Э. Пурик

В статье сформулированы наиболее важные принципы организации художественно-творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда (технологии), а также обобщены существующие в современной педагогике искусства подходы к руководству детским художественным творчеством.

The article formulates the most important principles of organisation of pupils' creative activity in classes of fine arts and artistic work (technology) and also generalises the approaches to children's artistic creativity control existing in modern art pedagogics.

Действие закономерностей и принципов обучения, разработанных в педагогике, распространяется на все учебные предметы, им подчиняется и преподавание предметов художественного цикла. Но само появление понятия «художественная педагогика» означает, что существует своя специфика в преподавании этих предметов, которая оказывает существенное влияние на построение учебно-воспитательного процесса, особенности организации деятельности учащихся. Попытаемся расставить акценты в

вопросе о том, насколько полно воплощаются общепедагогические принципы в художественном образовании и насколько объективно мнение об ограничивающих их факторах, идущих от специфики искусства.

В. В. Краевский, рассматривая общепедагогические и методические закономерности построения процесса обучения конкретным предметам, говорит о необходимости различать два ряда принципов – *дидактические* и *методические*. Дидактиче-

ские принципы не могут быть применены в методике преподавания конкретной учебной дисциплины в не адаптированном к ее нуждам виде, они видоизменяются, опосредуются. Это приводит к необходимости вывести другой, производный ряд принципов – методических. При этом он подчеркивает, что эти два ряда принципов еще не соотнесены между собой содержательно, разная степень развития методик преподавания школьных дисциплин «обуславливает и различия в степени дифференциации дидактических и методических принципов»¹.

Опосредование дидактических принципов в преподавании изобразительного искусства и художественного труда (технологии) объясняется необходимостью адаптировать их содержание к нуждам художественного образования, спецификой данного предмета, его коренным отличием от других школьных дисциплин. В методике преподавания изобразительного искусства и художественного труда (технологии) дана достаточно подробная трактовка общедидактических принципов (В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев и др.); многие авторы уделяют внимание разработке методических принципов организации деятельности школьников на уроках изобразительного искусства (Б. М. Неменский, Н. М. Сокольникова, Б. П. Юсов и др.) и художественного труда (технологии) (Н. М. Конышева, В. П. Кузнецов, Я. А. Рожнев и др.).

Методические принципы специфические, они свойственны только данному предмету. Специфика учебных предметов «Изобразительное искусство» и «Методика преподавания технологии с практикумом», отраженная в таких понятиях, как «художественный образ», «художественное восприятие», «художественно-творческая деятельность», «художественная эстетика», не может не требовать конкретизации и значительной переработки дидактических принципов. Кроме того, следует помнить о том, что

методические принципы обучения изобразительному искусству и художественному труду (технологии) устанавливаются с учетом закономерностей усвоения предмета, теснейшим образом связаны с возрастными особенностями детского рисунка и детских творческих работ, устанавливаются с учетом возрастной эволюции детского художественно-эстетического творчества.

Во взаимоотношениях дидактики и частных методик существуют проблемы, которые очень ярко проявляются в преподавании изобразительного искусства и художественного труда (технологии). Их можно разделить на две группы:

1. Проблемы, возникающие в результате применения дидактических принципов без учета специфики предмета. Искусство в школе нередко рассматривается как один из учебных предметов в общем ряду школьных дисциплин, направленный на овладение суммой определенных знаний, умений и навыков, это результат игнорирования художественно-образной специфики искусства, а также и вытекающей из этой специфики необходимости обращения в преподавании прежде всего к эмоциям ребенка, его чувствам, а лишь затем к разуму, логике.

2. Вторая группа проблем имеет своей причиной отказ от многих положений дидактики при разработке методики, основанием для которого нередко служит специфика предметов художественного цикла.

Классические дидактические принципы, разработанные отечественной педагогикой (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер), в применении к преподаванию изобразительного искусства и художественного труда (технологии) имеют свою, специфическую трактовку, но им, безусловно, подчиняется деятельность педагога по организации художественно-эстетической деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда. Обучение законам художественного творчества эффективно только тогда, когда оно носит развиваю-

щий и воспитывающий характер; содержание и методы обучения должны отвечать требованиям научности; изобразительные умения и навыки – быть доступными для каждого конкретного возраста; организация художественно-творческого развития ребенка должна быть системной и последовательной; обучение искусству должно сохранять тесную связь с жизнью ребенка и его практическим опытом; деятельность учащихся должна быть активной и осознанной; индивидуальные виды работ – сочетаться с коллективными.

Особое значение в обучении искусству имеет принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя. В теории детской изобразительной деятельности утвердилось мнение о стихийности процесса рисования у детей, которые, начиная работать, часто не знают, что собираются нарисовать, т. е. у них может отсутствовать замысел, а рисунок «сочиняться» по ходу действия. Руководство детской изобразительной и художественной деятельностью в наиболее общем виде в том и состоит, чтобы сделать этот процесс осознанным, научить ребенка самостоятельно применять различные средства выразительности для передачи характера, настроения, состояния, т. е. развить способность к сознательному использованию языка искусства для создания художественных образов. Уже в раннем возрасте происходит формирование предпосылок к тому, что в педагогике принято определять как «становление учащегося как субъекта деятельности»², которое в художественном воспитании предполагает прежде всего его собственную творческую активность. Потребность в творчестве, заинтересованное отношение как к процессу, так и к результату работы, наличие вполне осознаваемого замысла и умение намечать пути его реального воплощения – все это проявления творческой активности ребенка в процессе рисования. Н. М. Сокольни-

кова определяет художественно-эстетическую активность как сложное интегральное качество личности, представляющее собой диалектическое единство общего и особенного, а также как меру деятельности личности в области художественного творчества и критерий развития художественно-творческих способностей личности и ее эстетической воспитанности³. Художественное мышление формируется в процессе овладения предметной и преобразующей сторонами учебной деятельности и является отражением конкретного положения вещей, где учащимся предстоит обнаружить существенные свойства и признаки объектов и явлений природы, характер их взаимоотношений.

Изображение в детском рисунке развивается от обобщенного, схематичного, абстрактного к более конкретному. Процесс усложнения, обогащения и дифференциации представлений о различных предметах и явлениях у детей требует постоянной опоры на наглядные образы. Требование наглядности имеет исключительную важность в обучении изобразительному искусству, ведь даже профессиональный художник, приступая к работе над темой, нуждается в актуализации зрительных впечатлений и представлений. Ребенок, находящийся на стадии наглядно-действенного, наглядно-образного мышления, не должен рисовать на основе чистого представления, без опоры на наглядность. Результаты реальных зрительных наблюдений призваны помочь ему в создании мысленного представления о будущей работе – образа будущего рисунка. Весь поток наглядной, зрительной информации, который он получает на протяжении каждого периода обучения, должен быть организован от простого к более сложному, т. е. вести к постепенному формированию у него более подробных, более конкретных представлений об окружающей действительности, к их уточнению и обогащению.

Традиционная система преподавания изобразительного искусства и художественного труда (технологии) была ориентирована на индивидуальную работу каждого ребенка. С появлением новых концепций в методике детской изобразительной и художественной деятельности возникла проблема организации коллективного творчества учащихся, развития навыков общения, коммуникативных умений. Исследования последних лет показали, что оптимальным для развития личности в учебно-воспитательном процессе является чередование индивидуальных и коллективных форм работы (Л. М. Фридман, Г. А. Цукерман и др.). Коллективная работа учащихся в различных ее проявлениях повышает интерес к осваиваемой деятельности, выявляя ее личностную значимость для ребенка и превращая личностно значимую деятельность в общественно значимую. Положение о том, что всестороннее формирование личности происходит только во взаимодействии с другими людьми, было выдвинуто Л. С. Выготским. Он считал, что психические функции (внимание, мышление, память, воля и др.) формируются первоначально в совместной деятельности людей и лишь затем превращаются в форму индивидуальной деятельности⁴. Развитие способностей к сотрудничеству, взаимодействию с другими людьми в процессе художественно-творческой деятельности осуществляется более эффективно, нежели в других видах учебной деятельности. Сама творческая атмосфера способствует снижению агрессивности, потребность в выработке новых решений стимулирует взаимопомощь, отношения коллективной ответственности. Коллективные формы организации художественно-творческой деятельности учащихся требуют от учителя более высокого уровня педагогического мастерства, чем традиционная фронтальная или индивидуальная работа. Учитель, при традиционных формах обучения берущий на себя как це-

леполагание, постановку задач работы, выработку плана деятельности, так и итоговый контроль и оценку рисунков учащихся, при коллективных или групповых работах как бы передает часть своих функций детям. Они принимают участие в постановке частных целей учебной работы, в их обсуждении, в контроле и оценке коллективной или групповой композиции.

Современная наука рассматривает обучение любому предмету как «обучение учащихся собственной деятельности по изучению и овладению содержанием учебного предмета»⁵. В методике преподавания изобразительного искусства и художественного труда (технологии) эта проблема перерастает в проблему формирования полноценной художественно-эстетической деятельности. Обучение изобразительному искусству и художественному труду не должно сводиться к совокупности навыков и приемов изображения, а давать прежде всего обобщенные приемы передачи реальной действительности средствами различных художественных техник и материалов, что не всегда осознается учителями, авторами программ и учебно-методических пособий. В ряде традиционных методических пособий для учителей предлагается ряд схем для поэтапного построения изображений различных предметов в качестве материала, с которого практически «списывается» детский рисунок. Происходит совершенно неправомерная подмена процесса самостоятельной работы ребенка по переводу собственных впечатлений или представлений в графический или живописный образ простым срисовыванием. Аналогичную роль в традиционной методике играет педагогический рисунок, который учащиеся срисовывают, возможно слегка изменяя и интерпретируя его. Методический совет стирать с доски или убирать педагогический рисунок после завершения объяснения принципиально не меняет положения вещей – процесс создания изображения ребен-

ком носит пассивный, репродуктивный характер, он осваивает готовую схему изображения, а не обобщенные способы создания изображения, которые помогли бы ему в дальнейшей работе.

Овладение основами реалистического изображения, дающее возможность решать творческие, образные задачи, не ограничивается одной лишь грамотой. Изобразительная грамота – сторона техническая; за ней стоит проблема более высокого уровня – формирование художественно-образного мышления школьников. Решение ее предполагает пробуждение исследовательского отношения к окружающему, умения полнее воспринимать мир, стимулирование эмоциональной отзывчивости, с одной стороны, с другой – умения мысленно представить воспринятое в материале, предвидеть его художественное воплощение. Это самое сложное, наименее исследованное звено как в обучении искусству, так и в психологии творчества – процесс перевода зрительного впечатления в графический, живописный или пластический образ. Уровень художественного развития ребенка, степень сформированности художественного мышления определяются тем, в состоянии ли он решать без посторонней помощи творческие задачи, осваивать дальше язык изобразительного искусства. По сути, главная задача любого обучения состоит в том, чтобы вывести обучаемого на уровень самостоятельного творчества. М. С. Каган пишет: «...в детстве именно и только самостоятельное художественное творчество пробуждает, проявляет и развивает креативные силы продуктивного воображения. Это значит, что искусство работает здесь не само на себя, а на человека в целом, обеспечивая перспективы его созидательной деятельности на всех ее направлениях»⁶.

В организации художественно-эстетической деятельности школьников особую роль играет требование обеспечения поло-

жительного эмоционального фона. Специфика предметов художественного цикла – музыки, литературы, изобразительного искусства и художественного труда – заключается в обращенности прежде всего к эмоциональной сфере, любая тема в преподавании искусства направлена на возбуждение интереса у детей и эмоциональной отзывчивости как одного из основных условий творчества. Нравственные, эстетические, социальные или исторические темы, поднимаемые на занятиях по изобразительному искусству и художественному труду (технологии), требуют от учащихся прежде всего переживания, а не анализа. Эмоции пронизывают всю деятельность по созданию рисунка, начиная от возникновения замысла и заканчивая оценкой готовой работы. Создание художественного образа нуждается в особой атмосфере творчества на уроке, которая мобилизует, стимулирует способности ученика, создает установку на эмоциональное приятие того, что ему предстоит усвоить. Без этого работа будет вялой, ведь творчество ребенка непроизвольно, и любое насилие, навязывание темы, не вызывающей эмоционального отклика, скажется на качестве работы. Яркую эмоциональную привлекательность для учащихся имеет сам процесс работы над рисунком: рисунок изменчив, любая линия, штрих, пятно меняют его, и в силу такой постоянной новизны интерес к работе не ослабевает. З. В. Денисова, исследуя физиологическую сторону процесса рисования у детей, приходит к следующему выводу: «Чем больше варьируются рисунки, чем ярче в них элементы творческого характера, тем сильнее и продолжительнее их эмоциональное воздействие на ребенка». Отсюда вытекает требование учета «фактора вариативности» – задания, предъявляемые учащимся, должны быть максимально разнообразными по теме, художественным материалам, технике, особенно значимо это положение для детей младшего возраста.

«Вариабельность ситуаций обеспечивает эмоциональное отношение ребенка к осуществляемой деятельности, способствуя его творческой активности»⁷. Завершенный рисунок, как правило, меньше интересен ребенку, чем процесс его создания. С. Л. Рубинштейн, говоря об игре, указывает на «перемещение центра тяжести эмоциональных переживаний» с результата на процесс игры⁸, аналогичную картину мы наблюдаем и в изобразительной деятельности учеников. Эмоции не только побуждают детей к творчеству, они сопровождают весь процесс работы над рисунком, существенно влияя на его ход. Связь креативности, творческих проявлений личности с эмоциональной сферой несомненна.

Основным содержанием психического развития, как известно, является отражение действительности, от возраста к возрасту становящееся полнее и глубже, ребенок познает действительность в активной, преобразующей деятельности, стремится проникнуть в суть вещей и явлений, выявить их взаимосвязь. Чем более сложной и многообразной становится деятельность по освоению окружающего мира, тем более напряженной будет внутренняя эмоциональная жизнь ребенка. «Все более глубокое, действенное и познавательное проникновение в действительность на одном полюсе связано на другом со все большим углублением внутреннего плана с углублением и расширением внутренней жизни личности»⁹. Богатая внутренняя эмоциональная жизнь ребенка, в свою очередь, оказывает значительное влияние на качество его творческих достижений – работы таких детей отличаются большей выразительностью, самостоятельностью в создании художественных образов, их нетривиальностью.

Современные концепции художественного образования рассматривают в качестве основы, на которой строится преподавание предметов художественного цикла, не список произведений искусства и не освое-

ние терминов, понятий, умений и навыков, а те мысли, чувства, отношения к жизни и искусству, которые ребенок открывает в себе и в других людях, авторах художественных произведений в процессе решения творческих задач, связанных с созданием и восприятием художественных образов¹⁰. При таком подходе к занятиям по изобразительному искусству и художественному труду приобщение детей через переживание и сопереживание к полноценному художественному творчеству и творческому (сотворческому) восприятию искусства рассматривается как главное содержание преподавания. Принципы организации деятельности на уроках изобразительного искусства и художественного труда выводятся из общедидактических, которые опосредуются благодаря самой эмоционально-образной специфике искусства, причем сами принципы и их иерархия могут значительно варьироваться в зависимости от того, в контексте какой из современных концепций художественного образования они разработаны. В последние десятилетия, характеризующиеся активным интересом к разработке авторских программ и вариативных концепций обучения, происходят значительные сдвиги в методологическом обосновании художественного образования, а также взаимная интеграция, сближение различных подходов к обучению искусству. Наиболее существенным отличием современного взгляда на художественно-творческую деятельность детей является принцип необходимости обучения методам создания художественного образа как основы эстетического воспитания. Это положение было разработано ведущими отечественными исследователями детского художественно-эстетического творчества А. В. Бакушинским, Г. В. Лабунской, С. Д. Левиным, Е. Е. Рожковой, Н. П. Сакулиной. В. С. Щербаковым. Современные исследователи Б. М. Неменский, Т. С. Комарова, Н. М. Сокольникова, Л. В. Школяр, Б. П. Юсов, Н. М. Коньшева

разрабатывают проблемы, связанные с художественно-образной спецификой детского творчества в рамках различных концепций и видов художественной деятельности.

Обращаясь к истории методов обучения рисованию в России, отдавая должное тому колоссальному опыту, тем традициям, которые сложились в рамках академической школы рисунка, мы все же не можем не понимать, что адаптировать эту систему для работы с детьми путем простого упрощения, редуцирования объема знаний невозможно. Грамота как система основ реалистического изображения не может быть отвергнута, но выстраивается в современной методике уже на иной основе – образной. Художественно-эстетическая деятельность понимается сегодня как единство освоения действительности детьми через создание и восприятие художественного образа и становление личности в этом процессе. Художественный образ, объединяющий в себе познание, отражение, преобразование, переживание и отношение, – ключевая категория при построении современных концепций художественного воспитания. Наиболее значимый круг проблем, вытекающий из необходимости интегрировать категорию «художественный образ» в конкретную концепцию или программу, связан с процессуальной стороной обучения искусству. «Как сделать», как подойти к конкретным проблемам обучения, каковы наиболее оптимальные методы и приемы, практические действия педагога при передаче опыта решения художественно-образных задач детям? Здесь мы подходим к одной из актуальнейших проблем в художественном воспитании, в формировании художественного восприятия у детей – проблеме соотношения эмоционально-чувственного и рационально-логического компонентов в преподавании изобразительного искусства. Обращенность к эмоциям, создание атмосферы эмоционального приятия при общении с искусством – важнейшее требование

при построении системы художественного воспитания школьников. Содержание, формы, методы и приемы педагогической работы должны воздействовать на детскую эмоциональность в первую очередь и лишь затем на разум, логическое мышление.

Любая работа в области художественно-эстетического воспитания предполагает нерасторжимое единство обучения и творчества. Взаимосвязь и продуманное соотношение учебных и творческих задач – необходимое условие художественно-эстетического развития личности, на котором негативно сказывается излишний крен в каждую из этих сторон. Преобладание учебных задач лишает занятия искусством привлекательности для учащихся: формирует отношение к искусству, как к прямому, абсолютно осознанному, рационально-логическому отражению действительности. Упор на творческое самовыражение учащихся без его подкрепления системой знаний, умений и навыков лишает занятия познавательного начала, превращая их в игру, ориентируя на спонтанность, интуитивные поиски воплощения замысла, что в конечном итоге малопродуктивно.

Построение программ по изобразительному искусству и художественному труду (технологии) на основе возрастной эволюции детского рисунка, определение соотношения учебных и творческих задач в зависимости от конкретных особенностей изобразительной и художественной деятельности на каждом возрастном этапе – важнейшее положение в обучении изобразительному искусству и художественному труду (технологии). Эволюция изображения у ребенка, имеющая определенную последовательность, требует от педагога выработки определенной стратегии на каждом конкретном этапе. Понятие «зона ближайшего развития» актуально и для обучения рисованию, но верхняя планка – максимальный уровень развития изобразительной деятельности – имеет более чет-

кие возрастные ограничения, чем в других видах деятельности.

Изобразительное искусство и художественный труд (технология) – учебный предмет, который предполагает единство практической художественно-эстетической деятельности учащихся и деятельности по восприятию художественных произведений. Взаимосвязь этих видов деятельности носит диалектический характер; опыт собственной художественно-эстетической деятельности меняет взгляд школьника на произведения профессионального искусства, дает возможность изнутри постигнуть секреты ремесла художника; увиденные ребенком произведения, в свою очередь, оказывают влияние на образы, возникающие в его собственном творчестве.

Одна из центральных проблем художественно-эстетического воспитания – проблема обучения детей языку изобразительного искусства, т. е. «средствам индивидуального образного выражения в рисунке знаний и представлений о действительности, эмоциях»¹¹. Овладение языком искусства происходит более действенно в процессе экспериментирования с различными художественными материалами, собственных поисков решения композиционных, цветовых, графических или декоративных задач. Большинство современных программ по изобразительному искусству и художественному труду, в особенности для детей младшего возраста, ориентируют педагога на использование максимально широкого круга художественных материалов и техник. Это дает не просто знакомство с различными материалами, их свойствами, способами их художественной обработки, но и расширение объема выразительных средств, имеющихся в распоряжении ребенка. Каждый художественный материал, будь то тушь, гуашь, акварель, глина, пластилин, текстиль и т.п., имеет определенный набор выразительных возможностей. Применение педагогом разных материалов

предполагает показ приемов работы, раскрытие неповторимых свойств каждого из них. Технические приемы и способы работы в изобразительной деятельности тесно связаны с воплощением эмоционально-образного содержания, поэтому требование разнообразия используемых материалов и способов работы с ними принципиально важно при создании программ и методических пособий по изобразительному искусству.

Овладение различными видами художественной деятельности предполагает не просто знание свойств и выразительных возможностей различных материалов и техник. Самый ценный результат, ожидаемый при разработке методики работы в этой области, – сформированная готовность к самостоятельному выбору учащимися выразительных средств, художественного материала и техники, соответствующих конкретному замыслу.

Таким образом, при организации процесса художественно-эстетического воспитания школьников, при решении проблем различного уровня, от основных, базовых до более узких, частных, следует исходить прежде всего из того, что освоение изображения ребенком не может быть самоцелью. Овладение навыками и приемами изображения, языком изобразительного искусства есть одно из наиболее действенных средств формирования личности, начало всестороннего познания мира. Рисуя, ребенок овладевает разнообразными формами обобщений, сравнений, сопоставлений, умением выделять главное, анализировать, т. е. наиболее важными сторонами мышления.

Учитывая вышеизложенное, сформулируем наиболее важные принципы организации художественно-творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда (технологии), обобщая существующие в современной педагогике искусства подходы к руководству детским художественным творчеством:

1. Овладение языком искусства – средствами индивидуального образного выражения в рисунке знаний, представлений, чувств – основа практической художественной деятельности учащихся.

2. Обращенность всех сторон процесса художественного воспитания к эмоциональной сфере, к чувствам. Переживание – основной путь общения ребенка с искусством. Рационально-логический компонент, элементы анализа должны вводиться постепенно и осторожно при сохранении приоритета эмоционально-чувственной стороны.

3. Нерасторжимое единство обучения и творчества в процессе художественного воспитания детей, понимаемое как единство грамотности и эмоциональной выразительности в их художественно-творческой деятельности.

4. Единство практической художественно-эстетической деятельности учащихся и восприятия произведений искусства, основанное на категории художественного образа.

5. Разнообразие художественных материалов, техник, тематики как основа многообразия способов выражения в творче-

стве учащихся, формирование умения активно и осознанно применять все это многообразие в самостоятельной творческой деятельности – залог их успешного художественно-творческого развития.

6. Построение системы художественно-эстетической деятельности в обучении изобразительному искусству и художественному труду (технологии) на основе учета возрастных особенностей детского рисования. Соответствие заданий, связанных с овладением изобразительной грамотой, конкретным этапам возрастной эволюции детского рисунка.

Список принципов, которые лежат в основе организации художественно-эстетической деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда, изложенный выше, не является, конечно, полным и исчерпывающим, его, безусловно, можно продолжать. Мы выделили лишь те из них, которые являются, на наш взгляд, наиболее важными и существенными при организации процесса управления художественно-эстетическим развитием школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда (технологии).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977. С. 226.

² Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.

³ Сокольникова Н. М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 15.

⁴ Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.

⁵ Фридман Л. М. Передовой педагогический опыт глазами психолога. М., 1987. С. 23.

⁶ Каган М. С. О месте искусства в жизни школы // Искусство в школе. 1992. № 1. С. 11–19.

⁷ Денисова З. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. Л.: Наука, 1978. С. 19.

⁸ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. С. 152.

⁹ Там же. Т. 2. С. 182.

¹⁰ Концепция художественного образования: Проект. М.: СХ СССР, 1990.

¹¹ Рожкова Е. Е. Изобразительное искусство в школе: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1979. С. 8.