

*Материалы IV Общероссийской научной конференции
«Современные проблемы науки и образования», Москва, 17-19 февраля 2009 г.*

Педагогические науки

ИСКУССТВО И ПРАВСТВЕННОСТЬ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДМЕТА АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Анисимов В.П.

Тверской государственной университет

Тверь, Россия

В современной производственной (профессиональной) и семейной (интимной) жизнедеятельности все более обостряются противоречия между сложившейся системой традиционного (объяснительно-иллюстративного) образования и остро выраженными потребностями общества в личности, способной принимать ответственные решения созидательной направленности вне силового (авторитарного, директивного) стиля взаимоотношений. Потенциал искусства в системе общего и профессионального образования до сих пор не используется в соответствии с данными, накопленными современной психопедагогикой искусства и отношении к сфере художественной деятельности человека выражается в потребительском использовании искусства как развлечения (шоу-бизнес) или второстепенного (незначимого) вида деятельности в развитии личности.

При таком подходе хроническим остается рассогласование между провозглашаемой целью эстетического воспитания (формирование *чувства прекрасного!*) и результатом педагогического труда, когда большая часть выпускников образовательных учреждений не способны самостоятельно различать в искусстве и жизни прекрасное от безобразного, комическое от трагического и осознавать особенности драматического.

Вместе с тем, традиционно искусство принято рассматривать как процесс и результат творческой деятельности. Стремительные изменения качества жизни в силу научно-технического прогресса освобождают время человека, которое он может потратить на преобразование себя, - созидание объективно или субъективно нового, оригинального, детализированного, мобильного и вариативного во внутреннем и окружающем мире. Это называют творчеством.

Однако при педагогической организации творческого процесса искусство традиционно принято рассматривать с позиций излишне вербализованно рационального анализа высокохудожественных произведений как эталонов для подражания [1]. Поэтому, значительная часть методической литературы [3; 4 и др.] и практики художественного образования построена на принципах, прежде всего, демонстрации только классических, высокохудожественных образцов произведений искусства, а алгоритм такой педагогической деятельности сводится по сути лишь к варьированию традиционных этапов структуры урока.

Такой алгоритм педагогической организации художественной деятельности учащихся носит преимущественно объяснительно-иллюстративный характер и поэтому не создает необходимых и достаточных условий для развития творческого потенциала личности. Недостатки такого подхода следующие.

Во-первых, параметры выбранного репертуара ограничены только классическими, высокохудожественными произведениями, кои как по содержанию, так и по используемым высокопрофессиональным средствам языка являются для реципиента чаще сложными, за пределами круга его художественных притязаний, вне «зоны его ближайшего», то есть актуального и успешного освоения. И уже это становится причиной мотивационного дистанцирования, а значит формального, личностно отстраненного, не значимого отношения.

Во-вторых, конкретизация образа (например, музыкального) произведения носит обобщенно искусствоведческое содержание, которое при объяснении педагогом может и не совпадать с актуальным полем и субъективно значимыми образами конкретного учащегося. Значит, часть группы реципиентов оказываются вне зоны актуального эмоционально-перцептивного восприятия и осознания содержания художественного образа.

В-третьих, предварительное объяснение (рассказывание) содержания и используемых автором средств выразительности художественного произведения создает условия для дальнейшего лишь репродуктивного их воспроизведения, то есть буквального повторения заданного образца, что вызывает, к сожалению, еще и одобрение, подкрепляемое отметкой педагога. Такая педагогическая установка на узнавание и воссоздание предъявленных образцов классических произведений вызывает у субъекта чаще всего ощущение «недостижимости таких художественных высот» и не стимулирует учащихся на собственно душевные затраты, на создание своих ассоциаций, образов и мыслей, на преодоление инерции мышления в пробуждении творческих начал самосозидания.

В-четвертых, традиционная форма проведения такого занятия исключает возможность каждому индивиду войти в диалог, дискуссию с педагогом (ведущим) или другим участником процесса, где могла бы проявиться субъективная позиция принятия (а не дистанцирования), а вместе с ней и ценностная ориентация в контексте интерпретируемого им произведения.

Итак, традиционный подход эстетического образования проявляется как создание таких условий педагогического процесса, которые обеспечивали бы усвоение знаний (например, о музыке – об авторах, содержании их лучших произведений, используемых ими средствах выразительности). Педагогического пространства для проявления субъективных творческих потенциалов учащихся здесь практически не остается.

Начало переосмысления технологий системы эстетического образования как «живого образного искусства» (Б.В. Асафьев) было положено Д.Б. Кабалевским, В.В. Медушевским, Б.М. Неменским) в требовании соблюдать паритетное соотношение репродуктивного и продуктивного (т.е. субъективно творческого) опыта взаимодействия учащихся со сферой искусства. Опыт продуктивной деятельности накапливается, прежде всего, в условиях самостоятельного внутреннего определения как возникающих образов, их особенностей, свойств и качеств, так и вариантов их преобразования и реализации (В.Я. Ляудис). Психологические основы присвоения, интериоризации содержания произведений искусства, необходимые для переосмысления методов эстетического образования как эмоционального «питания», способствующего расширению спектра осознанных эмоциональных переживаний, рефлексивных способностей самопознания, раскрыты в трудах как классиков психологии Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, так и современных исследователей Д.Б. Богоявленской, Д.А. Леонтьева, А.Л. Готсдинера, Г.Е. Залесского, Г.В. Иванченко, Д.К. Кирнарской. Попытки в переосмыслении педагогических путей организации эстетической деятельности детей как творческого процесса предпринимают многие современные исследователи (А.И. Буренина А.И., А.Л. Гройсман, А.А. Иванов, Л.Д. Лебедева, Е.М. Торшилова, Л.В. и В.А. Школяр), что способствует изменению педагогического сознания в необходимости создания таких условий взаимодействия всех субъектов занятия эстетического цикла, которые бы способствовали раскрытию творческого потенциала каждого из них: ребенка-родителя-педагога. Таким образом, предмет педагогической деятельности здесь смещается с аналитико-репродуктивной трансляции содержания авторского произведения искусства на *рефлексию продуктивных образов, их свойств и качеств*, возникающих у самого субъекта восприятия художественного произведения. Поэтому, способности педагога здесь должны проявляться не только в овладении искусствоведческими знаниями, умениями и навыками, но и навыками работы практического психолога, умеющего пристроиться к субъективной интерпретации каждого индивида и оказанию психолого-педагогической помощи в невербальном или вербальном выражении и обобщении проявленных особенностей образа, его интерпретации и преобразовании в ценностную абстракцию. Заметим здесь, что подготовка педагогических кадров эстетической специализации, к сожалению, до сих пор имеет лишь поверхностное изучение общепсихологических дисциплин (учитывая незначительное время аудиторного их освоения) вне развития навыков психологической практики, позволившей бы широко реализовать инновационные технологии психопедагогики искусства как нового направления профессионально педагогического знания – арт-педагогики.

Специфической особенностью данного направления является решение задач не лечебного, но пограничного с ней содержания – *психопрофилактического*. Так, если медицинская практика использования психологии искусства (арт-терапия) реализуется в основном на этапе реабилитации индивида и его вторичной социальной адаптации (после лечения), то педагогическая практика использует компенсаторные, катарсические и коммуникативные функции искусства на этапе профилактики тенденций эмоциональной иррегуляции, сенсорной истощенности, депривации или гиперактивности, синдроме эмоциональной неустойчивости индивида.

Поэтому, для специалистов эстетического образования все острее стоит вопрос о смещении акцентов своей профессиональной деятельности с ригидно-дидактических и объяснительно-иллюстративных методов обучения на личностно-ориентированные, развивающие технологии использования искусства в формировании социально адаптивного и инициативно активного опыта личности, способной к самораскрытию творческого потенциала в гармоничном развитии духовности, душевности и телесности. Ибо, как мудро отмечал доктор богословия епископ Мартенсен «всякая драма от начала до конца содержит в себе нравоучение» [5, с.1173], а «чистота и целомудрие есть требование, вытекающее из сущности самого искусства» [5, с. 1174].

Таким образом, психопедагогика искусства или *арт-педагогика* складывается сегодня как самостоятельная отрасль педагогики, базирующаяся на интеграции трех областей научного знания – психологии, искусствознания и собственно педагогики. Предметным полем арт-педагогического процесса будет, прежде всего, развитие *чувственно-эмоциональной сферы* как интегративного продукта врожденного (психогенетического) и приобретенного (социально-педагогического) опыта индивида, проявляющегося в *сенсорной культуре* личности: гармоничном соотношении таких интегративных свойств индивида как *эмоциональная отзывчивость* и *инициативная активность*.

Итак, существенным признаком сенсорной культуры личности будет являться гармоничное соотношение спектра *эмоциональной отзывчивости* и *инициативной активности* человека как способа самоисследования, саморегуляции и самосозидания. Эмоциональная отзывчивость по единодушному мнению всех исследователей в области психологии искусства является центральной характеристикой любого вида эстетической (или художественной) деятельности: музыкальной, изобразительной, танцевальной и театральной. Однако следует различать понятия «эмоциональная отзывчивость» и понятие «эмоциональный отклик». *Эмоциональная отзывчивость* как *способность личности к смысловой рефлексии конгруэнтных переживаний содержания воздействия (например, музыки)* проявляется именно в опыте осознания своих эмоционально-перцептивных реакций [2], обуславливающих характер отношения человека к себе и другим (на основе сопереживания, эмпатии, сочувствия). Эмоциональный отклик же характеризуется как адекватно-импульсивная (чаще неосознанная, неосмысленная) эмоциональная реакция, проявляющаяся в «режиме» эмоциональной синтонии, - непосредственного заражения соответствующим эмоциональным состоянием. Эмоциональный отклик может быть опасен для человека уже тем, что позволяет легко входить в состояние зависимости от внешнего воздействия и эмоционального «застревания», позволяя манипулировать поведением человека и формировать конформистский опыт взаимоотношений.

Инициативная активность – *способность человека брать на себя ответственность быть лидером (быть инициативным) в конфликтных жизненных ситуациях и, быть психологически устойчивым в самостоятельном*

преодолении внутренних и внешних барьеров, сохраняя энергию достижения цели, получения ожидаемого результата. Важно отметить, что проявление инициативной активности вне эмоциональной отзывчивости может привести к безнравственным поступкам, ибо не исключает возможности проявления эмоциональной тупости в лидерстве как властности, директивности, как формы психологического давления, насилия, импульсивного вторжения в границы интересов окружающих и невольного нанесения им вреда.

Таким образом, развитие *сенсорной культуры* личности как самоуправляемой чувственности, эмоциональной саморегуляции, ориентированной на обеспечение внутренней гармонии – механизма взращивания духовно-нравственных ценностей личности является целью арт-педагогике. Важнейшим концептом арт-педагогической деятельности будет являться построение индивидуальных траекторий развития личности, которые могут стимулироваться в структуре художественной деятельности как развитие механизма нравственности – гармоничного соотношения эмоциональной отзывчивости и инициативной активности, – эмоциональной саморегуляции. Под гармоничным развитием, при этом, мы понимаем такое соотношение частей и целого, при котором они взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга [6].

Нравственность в этом случае проявляется в способности человека к эмоциональной саморегуляции, обуславливающей формирование ценностных ориентаций как субъективно значимых норм межличностных взаимоотношений, позволяющих самостоятельно или в сотрудничестве (но не за счет других) заботиться о непрерывном самозидании человека и окружающей его среды. Нравственность – это субъективные нормы гармоничного удовлетворения любых своих созидательных притязаний, которые в итоге проявляются в любви как согласованном удовлетворении и обогащении материально-физических, социально-психологических и духовных потребностей личности.

Таким образом, предметом арт-педагогике является только такая эстетическая деятельность, которая становится условием формирования способов самоисследования, самопознания и самосовершенствования личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов, В.П. Музыкальность: профессия или характер? [Текст] / В.П. Анисимов // Сборник материалов Всероссийской научно-правтической конференции «Педагогика XXI века: проблемы и перспективы художественного образования» – Тверь: изд-во ТвГУ, 2007. – Ч.1. – С. 26-34.
2. Анисимов, В.П. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников [Текст]: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Тверь: изд-во ТвГУ, 2007.- 200 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: учеб пособие / А.Г. Гогобаридзе. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
4. Сугояева Е.Э. Музыкальные занятия с малышами [Текст]: метод. Пособие / Е.Э. Сугояева. – Ростов/Д: Феникс, 2002. – 176 с.
5. Мартенсен Г. Христианское учение о нравственности [Текст]: В двух томах / Г. Мартенсен Пер. проф. А.Л. Лопухина. – Петроград, 1915.
6. Условия и механизмы реализации современного непрерывного образования [Текст]: монография / Анисимов В.П. и др. Рук. авт. коллектива М.В. Богуславский. – Тверь, 2006. – 212 с.