



## педагогика искусства

**Брикунова Свстлана Сергеевна,**

*кандидат педагогических наук,*

*докторант кафедры педагогики,*

*доцент кафедры педагогики и методик начального образования*

*Педагогического института Южного федерального университета,*

*г. Ростов-на-Дону*

[svetabrik@bk.ru](mailto:svetabrik@bk.ru)

### **Диалог с искусством как сотворчество в свете православной парадигмы**

Место искусства в современной педагогике определяется рядом следующих основных тезисов.

1. Особый интерес к искусству вызывают те огромные, реально произошедшие изменения в современном человеке, живущем, действующем в условиях изменений, которые у всех на слуху и в то же время недостаточно осмысленны. Речь идет об изменениях содержания, ритмов и скорости приобретения информации, об изменениях в процессах восприятия информации, усиливающих роль потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, нагрузку на абстрактно-логическую, левополушарную мозговую стратегию в разрушении многих норм и принципов поведения. И хотя эти изменения фиксируются в системе психологических и педагогических знаний, следует признать, что до сих пор не определен их объем и характер, не выявлено влияние на развитие современного человека, на возможности оптимизации его образования.

2. В прошедшую эпоху соцреализма произошел сдвиг к функциональной стороне искусства, и, в связи с этим, нарушилась целостность в восприятии окружающего мира через искусство. Да и сейчас мы не уделяем должного внимания проблеме развития образной сферы ребенка, ограничиваясь лишь обучением алгоритмам аналитического мышления (от частей – к целому), которые далеки от полноты прочувствования мира, не несут побуждающих мотивов к развитию творческого потенциала ребенка.

3. Анализ истории искусств и истории педагогики указывает на высокую значимость произведений искусства как в познании мира, так и в саморазвитии самого человека. Эстетическое восприятие изобразительного искусства (художественное восприятие) не является чисто визуальным: оно зависит от чувств, мировоззрения,

культуры, уровня душевного и духовного развития личности. Процесс постижения смысла художественного произведения зависит, с одной стороны, от личного опыта художника, передающегося через изображаемые образы, мастерства использованной техники и изобразительных средств, с другой – от взаимодействия субъектов образовательного процесса в среде развития участвующих в диалоге с искусством.

Педагогика включает в себя не только знания из различных наук, но и чувства, эмоционально окрашенное взаимоотношение между субъектами образовательного процесса, их отношение к миру и к себе в этом мире. Попытки решения педагогических задач только с помощью рациональных, логических схем, как правило, оказываются недостаточными. Наука не располагает полным арсеналом выразительных средств, чтобы объяснить явления жизни во всей полноте, яркости и многогранности. Однако при этом трудно не поддасться искушению интерпретировать произведения искусства через научный анализ. Отсюда и возникает иллюзия, будто всё искусство укладывается в рамки науки, которая может его описывать, оценивать и систематизировать; отсюда же происходит нелепое убеждение, что искусство, в конечном счете, уступает науке, как будто природа уступает природоведению.

Более плодотворным видится подход, в котором переплетаются научный и художественный способы освоения мира, при котором преодолевается диспропорция между рационально-логическим и эмоционально-образным познанием мира, духовным его восприятием. В рамках данного подхода образовательный процесс приобретает ассоциативно-субъектный характер, что позволяет сочетать понимание и чувствование, расширяя границы и способы познания ученика, целостного постижения и проникновения в суть внутренних связей между предметами и явлениями.

Особенности развития современной технической цивилизации с акцентом на анализе однозначных причинно-следственных связей между предметами и явлениями, устремленностью к активному изменению мира в большей степени базируются на возможностях логико-знакового мышления и способствуют его развитию, а способности к образному мышлению, к организации многозначного контекста не только не стимулируются, но даже подавляются. Отсюда излишняя ориентированность существующей системы образования не на явления природы и феномены человека, а на феномены научно-технического прогресса, что проявляется в выделении «главных» учебных предметов и способов трансляции «второстепенных» учебных предметов, когда специфические для гуманитарного знания эмоционально-ценностные критерии, способы рефлексии различных жизненных переживаний, т. е. смыслообразующие факторы, оттесняются на задний план. Особенно ярко эти процессы проявляются сегодня, в

условиях разрушения традиционной системы образования и замены ее усредненными и утилитарными моделями с выделением «важных» и «второстепенных» учебных предметов [13; 21]. При этом очевидно, что аналитическое логико-знаковое мышление («левополушарная стратегия») охватывает лишь часть мира в рамках научного познания, тогда как художественное познание – это всегда проявление отношения субъекта к реальности («правополушарная стратегия») [22].

Степень постижения художественного образа детерминирована способностью читателя понять, вникнуть в «подтекст» произведения искусства и осознать множество его контекстов, т. е. проникнуть во внутренние слои, глубинные уровни художественного содержания.

Таким образом, приоритет рационально-логического познания в ущерб эмоционально-образному восприятию мира становится опасным для развития личности, пагубно отражаясь, на его целостном развитии. Умение мыслить в различных координатах вариативно позволяет практически неограниченно воспринимать бесконечное многообразие мира. В этом случае задача воспитания заключается в том, чтобы максимально развить у ребенка логический тип мышления при минимальном подавлении мышления образного.

В современной школе сегодня преобладает построение анализа произведения по предметному принципу (предметный уровень содержания образования) – выделение в нем формы и содержания. Происходит передача фактологических знаний об истории создания художественного произведения, знаний о культуре и идеологии того времени, биографии автора, трансляция профессиональных знаний об искусстве. Традиционное понимание этих категорий предполагает, что первая из них отвечает на вопрос «что?», а вторая – на вопрос «как?». Что (или кто) изображено на картине? Выделите главное из того, что изображено. Где находится центр картины, т. е. место, наиболее четко и ярко выражающее идейный смысл художественного произведения? Попробуйте объяснить, почему именно это кажется вам главным. Какими средствами художник, архитектор, композитор выделяет главный замысел произведения? С помощью каких изобразительно-выразительных средств композиции автор выражает идею произведения, свои переживания (охарактеризовать)? К какому виду и жанру относится данное произведение? И т.п.

Основной слабостью такого подхода является неполный, поверхностный характер информации о том, что представлено в художественном произведении. Здесь изображение определяется как образ, то есть изображенное относится к действительно существующему

по принципу подобия, ориентация на внешний, «знаниевый» уровень, построенный на сопоставлении и узнавании («на что похоже»).

Еще одна особенность построения такого анализа произведения искусства – смещение доминант на материально-вещественную, предметную основу произведения (которая является лишь средством, необходимым для выражения замысла автором). Речь идет о композиции, симметрии, движении, ритме, и т. п. Опираясь на эти составные части, учитель озвучивает, доводит регламентированную информацию, написанную в методичке, учебнике в ущерб спонтанному, непосредственному восприятию ребенком произведения искусства. Дети быстро теряют интерес к анализу смысла произведения, не могут провести аналогии между различными ситуациями (найти смысловые аналогии между различными произведениями искусства и своим собственным опытом), испытывают затруднения в самостоятельной оценке произведений искусства. Такой способ мешает целостному восприятию произведения искусства, разрывая его на элементы, не позволяет соотнести видимое изображение с *внутренним опытом, пережитым, лично значимым смыслом*.

Научить «рас слышать» то, что говорит произведение искусства, что содержится в его визуальном высказывании [10], в его образно-смысловом, многозначном контексте, выстроить этот диалог – неотложная задача педагогики искусства.

Описанные выше ограничения и накопившиеся ошибки в использовании искусства для решения общих и частных педагогических задач преодолеваются в рамках педагогики искусства. Педагогика искусства рассматривается нами как самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающей закономерности воспитания (деятельность по созданию условий для развития духовности и приобретения индивидуального эстетического опыта) и развития личности (как со-творчество, со-творение себя по образу и подобию Бога) средствами искусства. В наиболее общем виде она определяется нами как синтез областей научного и духовного знания искусства, педагогики и психологии, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса художественно-эстетического образования через духовно-творческий диалог субъектов образовательного процесса [4, 5].

Практика искусства многогранна, но, на наш взгляд, есть одна его сущностная цель – *приобретение духовного опыта*, поскольку искусство является одним из универсальных способов его невербализуемого, конкретно-чувственного выражения [7], тем пространством формирования образной сферы человека, благодаря которому происходит диалог человека с «Высшим Я» (сослужение, по И. Ильину [12], – внеэмпирическим, творческим, истинным, вечным «Я», хранящем в себе всю полноту возможностей,

которые может раскрыть в себе человек, проходящий свой путь в определенной социокультурной среде (И. Ильин, Г. Палама, Максим Исповедник, Н. Бердяев, А.А. Мелик-Пашаев и др.).

В связи с этим, искусство в педагогике рассматривается нами как одна из важнейших, насущных потребностей процесса развития системы образования, поскольку:

– искусство является основным способом формирования у ребенка индивидуально окрашенной, эстетической картины окружающего мира и выражения этого опыта в образно-символическом ключе при опоре на ресурсы творческого воображения; в педагогике раскрывается высшее предназначение искусства как потребности человека в углубленном двуедином освоении мира и самого себя, потребности увидеть, почувствовать себя в мире и мир в себе; отсюда – стремление человека в искусстве как бы вырваться за пределы непосредственно созерцаемого и осязаемого чувственного мира, чтобы выразить его сущность как самую объективную и одновременно как самую субъективную данность [6];

– искусство является средством формирования образной сферы человека как особой психической функции, которая выражает идею глубинного контакта субъекта с наиболее скрытыми областями своего внутреннего мира, с реальностью человеческого бытия в единстве внешних и внутренних его измерений [8] и, как следствие, средством преобразования ребенка, развития его вкусов, способностей, художественных предпочтений;

– в искусстве концентрируется опыт человечества в соприкосновении с высшим, надличным творческим началом и опыт отдельного человека в познании своего внутреннего мира, в понимании своего образного опыта;

– искусство является средством воспитания и формирования ценностно-смысловых критериев бытия и целостного миропредставления, его философских, эстетических, нравственных и духовных ценностей.

Одним из центральных понятий в рамках педагогики искусства является эстетическое (художественное) восприятие. В теории и на практике различают способность человека к эстетическому восприятию как целостному и образному видению действительности, так и собственно к художественному восприятию, как этой же способности, направленной на постижение эстетической ценности произведений искусства через творческую активность (А. А. Потебня, Д. Н. Овсяннико-Куликовский, А. Белый, Вяч. Иванов, А. Леонтьев, М. Бахтин и др.). Современные представления о процессах художественного восприятия базируются и по-своему преломляют целый ряд философских и психолого-педагогических подходов: *гносеологический* – как

своеобразный акт познания смысла художественного произведения, а затем и реальной жизни, в нем отраженной [9], аксиологический – как интеллектуальное и эмоциональное усвоение идей, заключенных в произведениях искусства [11]; *феноменологически-герменевтический* – изучение самопознания как переживания – уловление человеком смысла открываемого внутреннего образного события произведения искусства [8]; *семиотический* – как передача некоего сообщения контекстуальных и эстетических значений художественного текста, выраженных при помощи системы знаков, символов, кодов мотивов, мифологем и т. д. для полноценного вживания субъектом в определенный тип культуры, участие в диалоге культур [14; 17].

Поскольку в основе эстетического восприятия лежит сформированная в процессе фило- и онтогенеза человеческая способность реагировать на красоту, распознавать ее в действительности, то восприятие в основе своей представляет познавательный процесс, не пассивный, созерцательный акт, а активный, творческий процесс [1], требующий активной работы многих механизмов психики по восприятию красоты: непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причем их соотношение, как отмечают психологи на разных уровнях восприятия различно.

Основываясь на психологических теориях художественного восприятия С.Х. Раппопорта, П.М. Якобсона, Е.П. Крупника и др., заметим, что художественное восприятие проходит несколько стадий:

- предкоммуникативная, т. е. предшествующая контакту зрителя с произведением изобразительного искусства, художественно-психологические установки;
- коммуникативная, включающая время этого контакта, в процессе непосредственного восприятия произведения искусства;
- посткоммуникативная, когда контакт уже завершен, а живое влияние произведения, да, очевидно, и личности художника ещё продолжается, о чём можно судить по эмоциональному состоянию человека; происходит оценка художественного произведения.

Процессы художественного творчества и восприятия не сводятся только лишь к рациональному, произвольному действию. Невосприимчивость человека к произведениям искусства – проблема не психофизиологическая, а культурная; это проблема культурной обусловленности эстетического восприятия. Произведение искусства «прочитывается» с разной степенью глубины и получает далеко не одинаковые интерпретации. Гармонии духовного и чувственного, замысла и воплощения, индивидуального и всеобщего, составляющие основу всякого искусства, могут быть интуитивно уловлены, не зависят от суммы знаний, но, безусловно, зависят от опыта видения, чувствования и вкуса. Учителя

нередко плохо представляют возможности изобразительного искусства в воспитании учащихся, слабо опираются на те художественные средства, которые использовал художник для раскрытия содержания изображаемого, раскрытия его духовного и многозначного контекста. Организация восприятия картин как учебная задача зачастую сводится к рассказу, который мало опирается на возможности самого произведения в активизации познавательной деятельности, эмоционального «нерва», нравственных представлений школьников, и, следовательно, не приобретает свой собственный душевный, а затем и духовный опыт. К сожалению, педагоги редко водят детей в художественные музеи галереи, а в учебниках для образовательных учреждений на протяжении многих десятилетий обсуждаются репродукции одних и тех же произведений изобразительного искусства, как правило, плохого качества. Репродукции слишком «засмотрены» и «запересказаны». Это создает эффект «повтора», «избитости», мешающий непосредственному восприятию произведения искусства как уникального, неповторимого, впервые явленного глазам зрителя. Эта опасность грозит прежде всего признанным шедеврам, по отношению к которым часто возникает эффект зрительской усталости, протеста и даже отторжения [10].

Художественное восприятие невозможно рассматривать без воспитания выходящих за границу сознания духовных потребностей личности. Оно неразрывно связано с собственным творчеством личности ребенка, с активным воплощением своих чувств и мыслей в рисунок, танец, музыку и т. д.

Произведение искусства – это целостная система, в которой элементы отраженной действительности, взгляды автора, своеобразие художественного метода – использованная художником техника, тесно сплетаясь, создают не тождество с жизнью, а новое, самостоятельное явление, включающее осознанное осмысление закономерностей действительности.

Как именно, какими способами возможно «включить», оживить у учеников и самого себя творческие, личностные механизмы, прочувствовать цель и смысл поисков, осознание путей диалога в искусстве?

Поскольку искусство – особое средство коммуникации, особым образом организованный язык (любая упорядоченная система, служащая средством коммуникации), то произведения искусства можно рассматривать в качестве «текстов» – направленных на передачу определенных смыслов [17].

Таким образом, изложенное выше дает нам возможность сформулировать подход к восприятию искусства как диалог, как СО-ТВОРЧЕСТВО.

Содержание термина «сотворчество» имеет две смысловые части – приставку «со», означающую общее совместное участие в чем-нибудь, и самостоятельное понятие «творчество». Сотворчество, как и творчество, направлено на создание новых ценностей, познание, совершенствование и преобразование действительности.

В.Б. Блок [6] определяет сотворчество как активную творчески-созидательную психическую деятельность, протекающую преимущественно в области воображения, восстанавливающая связи между художественно-условным отображением действительности и самой действительностью, между художественным образом и ассоциативно возникающими образами самой жизни в тех ее явлениях, которые входят в опыт, эмоциональную память и внутренний мир (интеллектуальный и чувственный, сознательный и неосознаваемый) зрителя. Сотворчество, кроме того, представляется в виде движения. Движение от формы к содержанию есть «разгадывание» тайны конструкции воспринимаемого произведения, а обратное движение от содержания к форме – как сокращенное повторение в воображении зрителя самого творческого акта: мы снова подходим к взаимодействию зритель – художник [14].

Взаимодействие автора и зрителя реализуется в процессе прямого (музыка, театр) или опосредованного произведением искусства (живопись, скульптура, литература и т. д.) *диалога*. Процесс сотворчества соприкасается с методологией диалога в педагогике.

Проблема *диалогичности образовательного процесса* рассматривается в ракурсе подходов М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, М.С. Кагана, Ю. Лотмана, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Б.П. Юсова и др.

Понятие «диалог» используется в двух смыслах – общежитейски-бытовом и научно-философском. В первом он означает: собеседование двух лиц; во втором – информационное взаимодействие людей как субъектов, разделение информации, знаний между участниками общения, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности и наполняет этот процесс глубинным смыслом, одухотворяет его и открывает двери действительному изменению вступающих в него людей [15]. Перефразируя это определение, можно сказать, что диалог в рамках педагогики искусства – это особая форма духовного общения между субъектами образовательного процесса, открывающая пространство для совершенствования процессов совместного восприятия и познания произведения искусства и связанного с ним окружающего мира. Мы хотим отметить, что диалог порождает образ смыслового потока, текущего между людьми, среди нас и через нас, из которого может появиться новый смысл, новое понимание, который обновляет и



наполняет смыслом самих людей, их жизнь. Такое понимание диалога расширяет представление о процессе взаимодействия людей с произведением искусства, выводя на передний план не столько обмен информацией, сколько духовное взаимодействие с участниками диалога, реализуемое в процессе сотворчества. Именно в этом случае между субъектами, вступающими в диалог, формируется пространство, которое может быть заполнено или словом, или музыкой, или живописным образом на холсте, несущими в себе понятные всем участникам общения значение и смысл.

Отсюда мы рассматриваем проблему диалогичности образовательного процесса и, в том числе, педагогики искусства, в ракурсе его основных составляющих:

- диалог личности с самой собой, через раскрытие своего внутреннего «Я» (в данном случае – через восприятие произведения искусства, которое оборачивается открытием чего-то еще неизвестного);

- диалог «Я» с другими (диалог между субъектами образовательного процесса - учащимися, педагогом, родителями...) – «потребность в другом человеке, как со-участнике моего бытия» [14], диалогичность как содержание и форма взаимообогащающегося личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка, учитывающего ценностные ориентации, опыт каждого из субъектов, векторы их личностного развития и направленное на достижение взаимопонимания;

- диалог со средой, с культурой, сформировавшейся на данном историческом периоде в данном сообществе: происходит образное осмысление культуры, а затем формируется эстетическое отношение и творческое преобразование, опредмечивание процессов деятельности, «человек творит культуру и культура творит человека» [14];

- диалог между ведущими деятельностями – игровой, художественной и учебной, имеющими разный вес на разных этапах онтогенеза человека; понятие деятельности имеет сложную структуру и включает в себя: мотивы, побуждающие субъекта к деятельности; цели, на достижение которых она направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется; и её результаты; в связи с этим диалог важен не только на уровне совместных действий, но и на уровне ценностей, мотивов, целей её участников;

- диалог со сверхличным «Я», с Богом как путь понимания наиболее глубинных истин – путь как для творящего, так и для воспринимающего [12; 20].

Таким образом, в процессе диалога между субъектами образовательного процесса формируется *среда развития* как единица культуры в системе бытия, являющаяся определяющим условием развития ребенка и взрослого. В этом случае среда развития выполняет роль интегрального образовательного пространства, создающего условия для

саморазвития, самоактуализации, самореализации, самопроявления сущностных сил и универсальных способностей всех субъектов образовательного процесса. Анализ психологической и педагогической литературы позволяет допустить, что этот процесс зависит от двух объективно существующих разнонаправленных векторов: *первый* из них характеризует стремление каждого индивида к саморазвитию, самосовершенствованию в творческом познании действительности, самих себя, своих возможностей, в осознании себя как субъекта действия, познания и мира; *второй* характеризует стремление каждого из субъектов к взаимодействию, к диалогу как к полю сотрудничества субъектов образовательного процесса, к осознанию себя субъектом культуры.

Конечно, понятие *культуры* чрезвычайно многогранно. Система составляющих субкультур образуется сопряжением этнической, национальной, демографической, образовательной, социологической, профессиональной, конфессиональной плоскостей дифференциации культурогенных субъектов. В отличие от социальных, экономических сил общества, которые личность, как правило, не выбирает, особенно в детстве, юности, ценности культуры, личностью осваиваются, выбираются ею и ее ближайшим окружением в большой мере свободно.

Для современной ситуации в образовании этот вывод имеет большое значение. Так как до сих пор наша школа была ориентирована на обобщенную модель социализации выпускника школы, которому полностью подчинялся единый же для всех учеников набор культурных ценностей, формально признаваемый принцип «индивидуального подхода» оставался нереализованным, и полноценная индивидуальность ученика могла формироваться только вопреки устремлениям официальной педагогики.

Следовательно, одна из наиболее трудных задач современной педагогики – найти оптимальные способы включения ребенка (подростка, молодого человека) в культуру и в систему социальных отношений, и тем самым в полной мере реализовать сочетание принципа индивидуального подхода и принципа коллективизма. При этом нужно учитывать подвижность соотношения «удельных весов» воспитательного процесса, образующих некий ряд: самовоспитание, в котором освоение богатств культуры ведет преимущественно к формированию индивидуально-своеобразных черт личности, семейное воспитание, делающее акцент на развитии индивидуальных особенностей ребенка средствами культуры, воспитание в обычной школе, гимназии, колледже, которое выдвигает на первый план усвоение всеми учениками единого комплекса знаний, умений и форм поведения, воспитание в жестких, специализированных школах, где доминирует формирование единых для всего коллектива учеников граждански-патриотического сознания и правил поведения.

Следует предположить, что признание реального бытия культуры в сложном сообществе наций, народностей рассматривается не как простое соседство множества субкультур разного масштаба и разной природы, а как живое их взаимодействие. В. Библер [2] говорит, что реальная культура, та «ниша» в которой существует личность, – это итог «диалога культур», хотя далеко не всегда речь может здесь идти о диалоге в точном смысле слова – взаимоотношение культур имеет и иные формы, вплоть до физического разрушения одной культуры носителями другой в репрессивных обществах. Для современного мира характерны сложные общества, сложные в: политическом, экономическом, этническом, конфессиональном планах. В связи с этим именно диалог культур отвечает глубинным потребностям развития человечества, одной из которых является потребность превращения частного и локального в общечеловеческое достояние.

Одна из целей педагогики искусства – предоставить ребенку доступ ко всем сферам духовного опыта, «чтобы его духовное око открылось на все значительное в жизни; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и в людях» [12]. Важно приобщение ребенка к первоосновам культуры, базирующимся на этнических корнях, духовных, религиозных догмах. Ребенок должен получить новый способ освоения жизни через эстетическое восприятие окружающего мира, раскрывающее Божие присутствие, Божье чудо в мире, в своей жизни и находить во всех явлениях жизни художественную красоту образа, а через нее – некий высший смысл своего существования. В этой связи *сотворчество с Богом* необходимо рассматривать не только как процесс создания чего-то нового, но и как процесс, протекающий при взаимодействии внутреннего мира человека с Богом, при котором изменения происходят в личности человека.

В связи с этим появляется необходимость обоснования в рамках личностно ориентированной педагогики, развивающейся на православно-христианской традиции, особого слоя содержания образования – сверх- или транспредметного. В данном контексте содержание и цели образования раскрываются не только в передаче следующим поколениям знаний, умений и навыков духовной жизни, но и в «предуготовлении» личности к восприятию той реальности, которая раскрывается сверх слова, по внетекстуальным каналам, к восприятию «поля смыслов». Сверхпредметное содержание образования включает: тезаурус православных идеалов и ценностей; осознание диалогичности нашего бытия, нашей личности, осознание потребности в Богообщении; становление потребности и способности к Богопознанию, к истинному пониманию окружающего нас мира, людей, самого себя; выявление собственного творческого начала, обеспечивающего становление индивида в духовной, душевной и общекультурной

плоскостях; пробуждение личностно-значимого отношения к религиозно-духовным ценностям [4; 5].

Сверхпредметный слой придает смысл овладения субъектом педагогического процесса как предметным, метапредметным, так и личностным содержанием образования. Причем, важной составляющей сверхпредметного слоя является не столько трансляция идеалов и ценностей той или иной культуры, сколько развитие субъектности в культуре, пробуждение личностно значимого отношения к духовным, этическим, эстетическим ценностям. Одним из путей ответов на эти вопросы может стать формирование пространства эстетического освоения человеком окружающего мира через искусство.

На основе такой методологии предмет педагогической деятельности смещается с аналитико-репродуктивной трансляции содержания авторского произведения искусства на формирование условий к продуктивной рефлексии образов, их свойств и качеств, возникающих у самого субъекта восприятия художественного произведения. Говоря словами М.К. Мамардашвили [18], важно не знание явления, а явление знания. Всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как *со-бытие*, в котором «Я», как субъект мышления, должен исполниться, состояться. Причем состояться субъективно, индивидуально, не только в личностно значимых целях и смыслах, но и соизмеримо с высшей логикой бытия, как *со-бытие* человека и Творца.

Таким образом, не новое знание само по себе, а новое значимое *деяние*, ради смысла (объединяющее цепь событий в сюжет): *от СО-ЧУВСТВИЯ к СО-ПРИЧАСТНОСТИ; от СО-СЛУЖЕНИЯ до СО-ТРУДНИЧЕСТВА к СО-ТВОРЧЕСТВУ, от СО-ТВОРЧЕСТВА до СО-ЗДАНИЯ, СО-ТВОРЕНИЯ к СО-ВЕРШЕНИЮ себя по Образу и подобию Бога и нового СО-ЗНАНИЯ себя как воплощения духовного замысла о себе самом*. Причем до конца понять эти границы невозможно. Мы не можем полностью узнать замысел Божий о себе самом, как и не можем понять до конца подлинный замысел искусства и его влияние на нас. Это деяние, в отличие от знания, – дело интуитивное, внетекстовое. Это всегда опыт души. Отсюда и диалог (*полилог*) личности с внутренним «Я», культурами и искусствами, субъектами и объектами познания образовательного процесса, различными видами деятельности, методами и средствами раскрытия и укрепления духовных сил личности, между образовательными областями и внутри них на основе интеграции образовательных программ [4; 5]. Данный процесс предполагает активность человека в евангельском смысле слова – *синергия* как слияние, содружественное действие Божественной благодати и человеческих усилий в одном направлении [19].

Таким образом, познавая в диалоге то или иное явление культуры с разных точек зрения, благодаря диалогу с искусством, у учащихся формируются средства для выхода за рамки обыденности, происходит накопление рефлексивного опыта согласования ценностей, что задает направленность духовного развития и вынашивания (осознанного принятия) личностно значимых ценностно-смысловых критериев бытия. Это возможно, только если сам педагог будет готовым к встрече с искусством, будет настроенным на эту синергию, желающим увидеть, услышать, удивиться, прочувствовать, осознать... стать другим – и научить понимать, разгадывать ребенка через медленное всматривание, восприятие произведения искусства, результатом которого должно явиться раскрытие образной сути произведения искусства.

В заключение отметим, что проблема восприятия искусства, диалога с искусством – одна из актуальных задач педагогики, объединяющая в современном содержании образования в один комплекс целый ряд сложных задач, в основе которых лежит определяющая проблема – создание образовательно-развивающей среды для реализации человеком своего «Высшего Я», для побуждения личности к познанию и переживанию духовных смыслов, достижению Идеала, проявлению и развитию личностных способностей в процессе конкретной художественно-творческой деятельности.

## Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие (сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина, общ. ред. и вст. ст. В.П. Шестакова). М.: Прогресс, 1974. 156 с.
2. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии, 1989. № 6. С. 31-42.
3. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Художественное творчество и психология. М., Наука, 1991. С.12–18.
4. Брикунова С.С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования // Дисс. на соискание ученой степени кандидат пед. наук, 2005. 173 с.
5. Бикунова С.С. Теоретические предпосылки педагогики искусства в рамках личностно-ориентированного подхода в свете православной парадигмы. // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2010. №5. С. 102–106.
6. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Художественное творчество и психология. Сборник. М., Наука, 1991. 268 с.
7. Бычков В.В. Эстетика. М.: Гардарики, 2002. 556 с.
8. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. 484 с.
9. Готт В.С., Тюхтин В. С., Чудинов Э. М. Философские проблемы современного естествознания. М: Наука, 1974. 264 с.
10. Данилова И.Е. Об искусствоведении сегодня. // Свой путь в науке: Коллективный портрет ИВГИ. М: ИВГИ, 2007. С.15-22.
11. Доброштан В.М. Аксиологические основы мировоззрения личности. СПб., 1999. 266 с.
12. Ильин И.А. Путь к очевидности / Иван Ильин. Москва: АСТ, 2007. 221 с.

13. Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
14. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. 415 с.
15. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога. // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С.
16. Лотман М. Ю. Структура художественного текста. М., 1970. 384 с.
17. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. С-Пб.: «Академический проект», 2002. 275 с.
18. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс. 1990. 368 с.
19. Мелик-Пашаев А.А. О духовных основаниях художественного творчества. Православная культура в образовательной области «искусство» в школе // Церковное искусство. Его восприятие и преподавание. М.: Свято-Филаретовский православно-христианский институт. 2007. С. 106-118.
20. Прп. Максим Исповедник. Творения, Кн. I. Богословские и аскетические трактаты. М.,1993. С. 160.
21. Растопшина И. А. Уроки реформирования высшей школы во второй половине XX века // Высшее образование для XXI века: Научная конференция, Москва, МосГУ, 22-24 апреля 2004 г. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2004. С. 238-243.
22. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый. М.: Мир, 1983. 256 с.