

№ 2 2007 год

педагогика искусства

Ражников В.Г.,

д. психол. наук, ведущий научный сотрудник ИХО РАО

Каталог заблуждений в педагогике искусства

Мне, как и всем сотрудникам ИХО РАО, было предложено участвовать в Международной научной сессии «Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания». Размышляя об этой проблематике, я попытался понять и почувствовать главное:

- почему, существуя более 75 лет, художественное образование, центром которого является педагогика и психология искусства, выпустив тысячи работ по «общеобразовательному искусству» (условный термин), ничего **значимого** не сделало для самого важного своего соборного адресата – потенциального «человека искусства» (дошкольника, школьника, студента, аспиранта, аттестованного специалиста)?

Потом появились другие вопросы:

- почему, обучаясь и развиваясь, ребенок теряет ту филогенетическую **художественно-образную матрицу**, из которой в онтогенезе вырастает его сознание и все виды мышления;

- почему, обучаясь позитивным наукам и искусствам, как учебным предметам, школьник теряет плодотворное чувство метафизического голода, который был присущ ему в детстве — «Кто на небе живет?»;

- в чем методологическая ошибка в обучении студента творческих профессий в педвузе и как она возникла, *т.е.*

- почему настойчиво учась, и становясь профессионалом, человек не в состоянии уподобиться игровой художественной целостности и подлинности ребенка, и радостно повести его за собой по доступным формам искусства, ибо только искусство (а не позитивные квазинаучные предметы) в состоянии способствовать самоопределению человека как личности;

- почему аттестованный исследователь не в состоянии обратить внимание и понять смысл происходящих еще в детстве творческих потерь: интуиции, воображения, образного полагания, абсолютных чувств и способностей, эмпатии, склонности к продуктивному созерцанию и мечте и др.

По этой проблематике и предлагаются **Тезисы и комментарии**

• **Искусство сродни науке и научный метод, господствующий в образовании, вполне годится и для «общеобразовательного искусства», и для арт-педагогики**

Искусство очень близко науке. Но не по части своего предмета.

Наука, в том виде, который господствует ныне, исторически сложилась как неорганическая система. Для нее мир – это мир объективных вещей, вещных отношений, структур элементов, из

которых должно быть объяснено всё познанное и непознанное. Наука очень похожа на всеохватывающее неумное сыскное бюро. Пафос научного поиска ? найти и доказать существование такого целого, части которого наглядны и прозрачны. Они, играя роль первичных элементов, согласуются со своим целым и детерминируют его. Системы же высших порядков, такие как разум, жизнь, человек, душа ? рассматриваются в научном мышлении как вторичные вещи, производные от «объективной реальности».

Но человек не вещь! Предметом (а лучше – заботой) искусства является живой, единый, постоянно изменяющийся человек.

- **Мы работаем для детей, для искусства, для школы и транслируем свой труд именно по этим адресам**

Разрабатывая методику, учебное пособие для детей, школьников, студентов, аспирантов и/или аналитические материалы для аттестованных специалистов, мы создаем предложение, подлинного спроса на которое не существует.

Заказ, формируемый динамикой собственного творчества исследователя, педагога или «чиновничьей общественностью» министерства образования, не основывается **на смысле** (т. е. воспитании персонально-адресного свободного, честного и ответственного человека), но лишь **на значении** для общества, стремящегося создать адаптированного к определенной морали человека.

Стало быть, мы используем науку и искусство в личных целях, и наши работы выгодны и нужны только нам и нашему министерству.

Психолого-педагогические исследования, материалы в области искусства, тем более те, что становятся учебными пособиями ? могут быть предметными и научными только по внешнему социальному статусу. По содержанию же они должны быть соприродны искусству, сообразны ему. Они должны отражать антропологические потребности человека, т. е. потребности во «втором рождении», в самоопределении личности, в изменении себя как вида под влиянием искусства.

- **Мы всегда обращаемся ребенку, школьнику, студенту, как к личности, стараясь гармонизовать ее**

Представление о личности в гуманитарных науках, которое арендует педагогика искусства, множественно, размыто и невнятно. Научная литература по личности, своей сложностью и невозможностью быть организованной в некую систему понятий, давно превосходит сложность самой личности. И не удивительно – науке плохо дается органическое целое. Личность под силу разве что философии. Но в этом разделе философия трансцендентна не только науке, но и культуре в целом.

Вот как можно сформулировать образ-дефиницию личности, опираясь на постнеолитическую философию А.С.Арсеньева:

личность – это конечно-бесконечный, парадоксальный совестливый человек, ответственный перед Творцом, а также перед своими детьми, родными, близкими и всеми, кто оказался в области его интересов, тяготеющий к творчеству и непреодолимо – к свободе в том, что он говорит и делает.

После сказанного ясно, что педагогика искусства редко возвышается до личности, не имеет вкуса к ее заманчивым тайнам, практически не ориентируется в ее области, как это ни печально. Между тем, в произведениях искусства личность расположилась так, что ее невозможно обойти, не задев и не разоблачив себя, невозможно не включиться в переживание ее проблем. В искусстве личность – это вечнозеленая, цветущая, желанная реальность, понимаемая и чаще всего принимаемая.

И в то же время в искусстве личность всегда драматична, всегда в конфликте. Она никогда не движется налегке.

«Три лилии. Три на могиле моей без креста», ? сказал Аполлинер. Это можно отнести к личности в науке.

В искусстве личность вечно живая, противоречивая. Она не мыслима без креста, понимаемого как груз своего нелегкого роста, раскрытия, развития и постоянного саморазоблачения, и постоянного же очищения – веры в то, что будущее будет и наверняка светлее, чем прошлое. Педагогике искусства есть смысл рассматривать личность именно как крест, как драматизм ее трудного становления.

В кресте личности вертикальная планка представляет собою свободу, с моралью на одном полюсе и нравственность на другом. Свобода для взрослого человека – движение к счастью по собственному желанию и за счет собственных средств.

Горизонтальная планка это – ответственность, движение в круге рефлексии.

Так, нам виднее горизонты целостного, парадоксального, свободного и ответственного человека, становящегося личностью антропологически, т. е. изменяющегося как вид под влиянием искусства.

Рассмотрим теперь некоторые наши невольные заблуждения на главных направлениях.

1. ЧЕЛОВЕК ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

• Знания всегда есть сила и польза

Не всегда и не во всем. Для человека, вставшего на путь личностного развития под влиянием искусства, валовое преобладание и приоритет информационного, чисто предметного знания может не только не принести пользы, но и оказаться тупиком, а то и доставить много бед. Особенно это заметно в дошкольном возрасте.

Разумеется, в жизни дошкольника знания необходимы. Только органичны они тогда, когда получены не «знаниевым» путем. Это «понимаемые» знания, пришедшие без дидактики и интеллектуального напряжения, полученные спонтанно, в игре, в интимно-личностном общении с родителями, в общении со сверстниками, и всегда – в эмоциональной безопасности.

• Обучение ведет за собой развитие

Это – одна из ярких мыслей Л. С. Выготского. Однако применяемая без должной теоретической платформы она перестает быть универсальной. Вспомнив, что взрослые не имеют никакого этического права впахивать в детей то, что дети не в состоянии воспринять по возрастным

причинам ? следует осторожно говорить, что обучение ведет за собой развитие, только начиная со школьного возраста, и то, не с самого раннего.

- **Всякое воспитание и обучение зиждется на знании**

Знание действительно усиливает информированность обучающегося, в том числе и ребенка. Однако знание приходит извне и, даже если оно подается в игровой форме улыбающейся воспитательницей, его природа бездушна, абстрактна, не органична. Знание очерчивает некий круг информации, состоящий из слов. Воспитатель адресует его ребенку. Но это – письмо, отправляемое преждевременно. Дошкольник не умеет читать и считывать знание – еще не вырос. Он не готов к отвлеченной деятельности ни физиологически (у него — невыросший мозг), ни психологически (у него — синкретическое, образное сознание). Ребенок – это целостный, еще не разрушенный анализом и обязательным обучением человек. И мир его целостен и образен. Он синкретичен как первобытное искусство. В нем все вместе: свой – чужой, живой – неживой, я – ты, мы – вы ? они, машина, «...картина, картонка и маленькая собачонка».

Если обращенное к ребенку слово не превращается в приятный, «свой» образ, это слово потеряно, т.е. не понято и не принято. Одного непонятого слова достаточно, чтобы познание, (обучение) сегодня остановилось навсегда. Непонятое, не преобразованное в родной воодушевленный символ слово, пугает ребенка, снимает эйфорию избытка сил, радостной бесконечности художественной игры, где все понятно без чужих, неигровых слов. Он лишается эмоциональной безопасности, ибо препятствие появляется из области никак не представленной в его сознании, как если бы при появлении огромной злой собаки мать не схватила его на руки, а оттолкнула...

Может быть, у ребенка-вундеркинда, живущего в двух возрастах (в своем, и на порядок старше), потери при встрече с чужими словами будут менее значительны. Но все равно, непонятое слово проделает «дыру» в целостной картине его мира, и через эту дыру будет утекать радость – главный хранитель и «раскрыватель» детских талантов.

- **Развитие господствует в возрастной динамике ребенка**

Развитие господствует там, где правомерен древний лозунг «Знание – сила», а господствует он в возрасте школьного, студенческого и научного познания кроме того, знание представляет собою ограниченную область информации, равнодушно относясь к тому, что (и кто) находится за границами его области.

- **Обучение и развитие – диалектическая пара. Это и есть главный процесс в жизни ребенка и ему не следует нечего противопоставлять**

В связке обучение-развитие нет диалектики. Обучение ведет за собою развитие, является его условием, а не противоречием. Обучению в дошкольном возрасте противостоит игра. Развитию противостоит раскрытие.

По причине нехватки места, рассмотрим дальнейшие противопоставления в дихотомиях обучение – игра и развитие – раскрытие в виде таблицы.

ОБУЧЕНИЕ	ИГРА
Обучение, основанное на знании, идущем	Знанию противостоит понимание (и не только в

<p>извне, от взрослого, пытается делать из ребенка «другого» человека, черты которого находятся вне его потенциалов – значения, смысла, возможной интериоризации. Так удобно взрослым – и родителям, и воспитателям, и исследователям.</p> <p>Не идентифицируя ребенка, как изначально целое и ценное, как удивительное по чистоте и безгрешности существо, они пытаются ввести в него прошлое в виде отработанных образцов культуры.</p>	<p>дошкольном возрасте, но и на всем пути становления личности в индивиде).</p> <p>Если обучение ведет за собой развитие, то игра ведет за собой раскрытие.</p> <p>В художественной игре ребенок, с помощью взрослого усваивает, а потом и излучает из себя живые образы, естественно раскрывая сам себя. В детской художественной игре роль любящего и эмпатирующего взрослого трудно переоценить. Здесь он – абсолютный педагог – бескорыстно несущий в себе будущее ребенка.</p>
<p>Обучение формирует способ развития, опирающийся на знания, т.е. равнодушную к ребенку информацию. Ему нет дела до тонкости и ранимости ребенка, его потребности в защите от объективности мира.</p>	<p>Эмоциональная безопасность является тем фундаментом, на котором только и возможно органическое раскрытие творческих потенциалов ребенка. В состоянии собственного испуга, смущения или равнодушия взрослого не только приостанавливается всякое раскрытие и развитие, но и начинают зарождаться негативные процессы потерь тонких ростков абсолютного сознания.</p>
<p>Обучение и развитие совершается в интеллектуальной форме, как внешнее, принципиально не понимаемое импровизационным спонтанным путем.</p>	<p>Если знание – сила взрослого, то понимание – счастье для ребенка.</p> <p>Понимание возникает в игре и начинается для ребенка с принятия, добровольного принятия. Детская импровизация есть полевой творческий способ, на который ребенок натывается без усилия и назидания, просто по избытку радости в своем окружении.</p>
<p>Обучение и развитие, понимаемое как знаниевое – до-сензитивны. В дошкольном детстве их срок еще не пришел. Они не специфичны для дошкольника, и угнетают его исходную творческую одаренность.</p>	<p>Художественная игра опирается на понимание, на душевную необходимость и любовно выделяемую действительность раскрытия себя.</p> <p>Игра «распечатывает», разворачивает одаренность ребенка, его потенциальную гениальность. Ребенок входит в образ как в игрушечный домик, в теремок, которые ему уютны по росту (и по возрасту).</p>
<p>Обучение и идущее за ним интеллектуальное развитие не достаточно персонифицировано, и по сути — антиличностно. Для ребенка в них нет ни свободы действия (так как он не всё понимает), ни творчества (так как прерывается</p>	<p>Игра ярко личностна. Ребенок только в художественной форме, в игре и может примерить на себя свободу и ответственность за прирученного в игре героя, за животное, за персонаж в виде образа, в который он верит,</p>

образный ряд), ни ответственности за что-либо (так как ребенок не в состоянии полюбить пустые, не ожившие в образах понятия).	который живой и существует так же, как всё вокруг.
Взрослый может стать личностью во всех планах: в социальном, этическом, художественном, деловом. Судят, правда, его только в этическом – «честный» или бесчестный.	Для ребенка личность в социальном смысле неподъемна. Везде, кроме игры, для него свобода ? это патернализм родителей, а несвобода – всегда покинутость, уход мамы и папы или воспитателей от него, еще недавно любовно обозначенного в этом мире.
Обучение строится на примате объективного значения, которое равнодушно к смыслам, к личности, к художнику и его образному мышлению.	Художественная игра строится на примате смысла, преодолевающего диктат значения, и в то же время оставляющего то ценное, что дает человеку познание. А. Н. Леонтьев (1991) говорил, что только искусство способно побороться с прозаизмом значений, их равнодушием к человеку. Искусство не позволяет использовать человека как вещь. Человек вообще не поддается использованию ? заключает постнеолитическая философия (А. С. Арсеньев, 2001).
Обучение и развитие движется причинным способом. Интеллектуал - исследователь детства предполагает, что прошлое накапливается, и как критическая масса, порождает избыточные силы и новое знание. У взрослого возможно так и происходит.	Раскрытие происходит через целеполагание, через целое в поле органической системы. Через будущее, которое не требует доказательства и живет без причин... У дошкольника нет возможности тратить избыточные силы на знания. Он их тратит на игру.
Общение в обучении между педагогом и учеником в процессе получения знаний? функциональное, через деловую необходимость: я – тебе знание, ты мне доказательство в их усвоении.	Общение в игре с наставником личностное, через добровольную увлеченность растущим или возникающим образом, все более и более детализуемым прекрасными оттенками и становящимся все более привлекательным как целое.

2. ИСКУССТВО В ШКОЛЕ

- **Самого факта наличия в школьных программах предметов эстетического цикла достаточно, чтобы искусство оказывало свое плодотворное воздействие и на формирование личности, и на организаторов образования**

Увы, не достаточно, ибо воспроизводство личностей сильно отстает от размножения функционеров и рыночников. И здесь требуется пояснение.

В связи с обострившемся глобальным кризисом современности (в том числе науки и культуры), обострился и кризис личности современного человека. Молодые люди, пройдя дошкольное воспитание, обучение в младших, средних и старших классах школы, становясь взрослыми, не обладают положительным мировоззрением. Они все меньше понимают, что они представляют собою, каково их подлинное призвание и назначение в мире, есть ли для них что-то выше материального благополучия, и каковы подлинно человеческие ценности.

Между тем позитивная картина мира, складывающаяся в школьные годы, очень сильно зависит от того какой след в сознании человека оставили: **музыка, поэзия, живопись, театр**. Ибо академическое (классическое, народное, современное всякое «катартическое») искусство воспроизводит привлекательную, неосколочную картину мира,

целостный характер подлинной личности, всегда подверженной моральному нападению, и в то же время не поглощенной моралью, т.е. нравственной, а значит – парадоксального, творческого, конечно-бесконечного человека ?

что принципиально невозможно сформировать прагматическими учебными предметами ? и это **первая** незаменимая особенность общеобразовательного искусства».

Вторая фундаментальная особенность воздействия искусства на формирующегося человека заключается в том, что и спонтанное раскрытие малыша в раннем онтогенезе, и игровая деятельность дошкольника, и обучение-развитие школьника, внутренне строится на содержании **художественного образа** . Именно **художественно-образное мышление** «питает» когнитивные, предметные и другие абстрактные познавательные идеи детей и молодежи.

Оно заставляет работать их **воображение** как первоначальное видение целого, их **фантазию** как свободную, а затем и определенную детализацию всякого целого – и художественного, и предметного. Художественно-образное мышление ребенка, ученика, молодого человека, усиленное необратимо возникающей при этом эмоциональной культурой, порождает в сознании множество форм **новизны** , сначала субъективной, а потом и объективной – слабой, средней, приемлемой ценности, и даже конкурентоспособной (в отдельных областях) профессиональным образцам.

Так, при помощи искусства человек получает принципиальную возможность **творчества** в любой области, в любой деятельности – художественной, учебной, технической, производственной, социальной.

Таким образом, демократические формы искусства, предлагаемые общеобразовательной школой, являются важнейшими средствами преодоления глобального кризиса современности, потому что они, во-первых, являются наиболее доступной и абсолютно необходимой основой формирования позитивного **мировоззрения** , и, стало быть – базовой возможностью **самоопределения** человека в качестве свободной и ответственной личности; во-вторых, представляют собою органическую основу, из которой вырастает, развивается-раскрывается и формируется весь и всякий интеллектуально-творческий потенциал человека.

Однако, как же реализовать эти неоспоримо позитивные особенности общеобразовательного искусства?

Возможно выход (как гипотеза) заключается в том, чтобы в учебных предметах эстетического цикла, преодолевать их предметность, объективность, знаниевость и, соответственно, равнодушие к живому человеку, к школьнику, имеющему право на становление личности. Тем самым педагогика искусства присваивает себе девиз «Искусство делает человека личностью». Это и есть смысл антропологического подхода. И здесь человек изменяется как вид (индивид становится личностью) при последовательном освоении искусства.

При таком подходе филологи будут преподавать не литературу – прозу и поэзию, а, преобразуясь в поэтическую антропологию, преподавать *прозой и поэзией*; музыканты также станут действовать плодотворно-парадоксально – учить *музыкой*, слитой с самим музицирующим учеником; а художники не станут читать лекции на тему «Как нарисовать корову», а подобно Марку Шагалу, который, по словам поэта Блеза Сандрара, «Берет корову, и коровой рисует», будут обучать «рисовать собой», рисовать *живописью*, что означает одно и то же – переживать и проживать свое становление при помощи красок и других выразительных средств и смыслов.

При всей необычности представленной картины преобразований, нечто подобное уже происходит на практике:

на уроках литературы Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской (1990, ИП РАО) – работа ученика в роли автора, читателя, рассказчика или критика как в творческих, порождающих позициях;

или на занятиях Л. И. Кожуриной (2002, ИХО РАО), когда подростки спонтанно трансформируют семантику слова, предложения или даже текста целиком, создавая свою субъективную поэтику изложения и переживая тем самым чувство эйфории и духовного родства со всем счастливым человечеством;

или когда В. В. Полосухин (2006, ИХО РАО) вводит в содержание литературной деятельности импровизацию на тему взаимосвязи личности художника и его творчества, создавая в учебных условиях новую биографию гениального писателя, которая развивает у учащихся представление о смысле творческой деятельности человека на его пути к личности.

На уроках музыки В. О. Усачева (2002, ИХО РАО), применяя метод «сочинение сочиненного», создает в музыкальном диалоге с обычным учеником атмосферу творчески измененного сознания. Действуя совершенно по-новому по отношению к предмету музыки, ученик раскрывает истоки возникновения искусства, затем выходит за рамки и музыки, и искусства и, наконец, обнаруживает способ познания человеком окружающего мира и самого себя в этом мире.

Е. А. Семенова (2007, ИХО РАО) вовлекает младших школьников в отважную и веселую карнавальную среду. Дети раскрывают себя и реализуют «смешным-собою» образ собственной детской мечты. Совершают они это в артистических действиях через музыкальную эксцентрику и чувство комического, которые продуктивно парадоксальны и тем сродни будущему, т.е. подлинной личности.

3. ПОДГОТОВКА ЧЕЛОВЕКА ИСКУССТВА В ПЕДВУЗЕ

- **Подготовка будущих учителей учебных предметов эстетического цикла основательна и обширна. Большинство студентов до вуза приобрели художественную подготовку по одному из**

видов искусства, и вуз оформляет их профессионализм психолого-педагогически, т.е. помимо предметных дисциплин, водится много психологических курсов

Действительно, педагогика и психология взаимозависимы и даже взаимопереходящи. Психолог, транслирующий результаты своих исследований, сразу же становится педагогом, ибо передача знаний и пониманий – главная забота педагогики. Педагог же, в свою очередь, начинающий готовиться к уроку, тут же становится психологом-исследователем, поскольку ищет способ выявления знания и того, как это знание станет пониманием.

Таким образом, мы видим, что психолого-педагогическая **подготовка специалистов** всех художественных специальностей признается необходимой.

Но почему же она оказывается их слабым местом?

Заблуждением является то, что педагогам искусства нужна именно такая, предметная психология и изучать ее надо также как все – предметно.

Для сравнения глянем, как готовятся университетские специалисты, первоначально не нацеленные на преподавание?

Скажем, психолог. Поступая в университет, он движим интересом к психологии, ее местом не только в жизни человека, но и среди наук, и в более обширном целом. Для него психология не только учебный предмет или система предметов, но расширяющаяся вместе с расширением его сознания область мировоззрения. В конце концов, он получает, психологическую точку зрения на мир. Любящий свою профессию психолог, становится проницательным, видящим в каждом человеке и в каждом живом акте смыслы, значения, мотивы человеческого поведения и просвечивающий сквозь них некий архетип.

Он видит мир как психологическую форму становления личности в индивидуе и, возможно, заражается необходимостью личностного самоопределения.

А что получает специалист, изучающий психологические спецкурсы как дополнительную дисциплину, как **учебные предметы**, сдав которые, сдает и память о них... в архив? Не получает он ни психолого-педагогической точки зрения на мир, ни проницательности, ни желания лично самоопределиться? только комплекс «вечного недоучки».

Но дело не только в этом. Будущий «человек искусства» в педвузе превосходит остальных предметников в образном мышлении и отстает от них в когнитивном. Он мгновенно и ярко преобразует творческие задания в образы, уподобления, ассоциации, во все возможные формы артистизма, но отстает в когнитивных программах. Он испытывает значительные трудности в изложении и развитии понятий и систем, логических построений, в настройке способности суждения.

Каков же выход? Учитывая, что у будущих педагогов искусства образное мышление является ведущим или, по крайней мере, его удельный вес в сознании значительный, учить их надо принципиально по-другому. Нужны курсы и **Учебник** на основе образного мышления.

Именно в образном мышлении, в его практическом проявлении, они сформируют себя как полноценную преподающую личность. Однако этот плодотворный процесс не может начаться без расширения сознания.

- **Современная научно-познавательная среда настолько насыщена информацией, знанием, художественными произведениями, что и человек перенасыщен всем этим, а если он углубленно осваивает некую воспитательно-педагогическую идею (готовит и защищает диссертацию), то его сознание расширено естественным путем**

Это может быть самое существенное заблуждение. Пассивное плавание в информационном поле вместе с нашими научными регалиями не имеет напряженного целеполагания, стремления к участию в спасении мира личностным путем, а значит, мы становимся аттестованными жертвами дурной бесконечности...

Критерием плодотворного позитивного развития человека может стать его желание «взвалить на себя крест личности», в упрощенном виде – свободу, требующую мужества и смелости не соглашаться с рутинной, и ответственности, требующей любви и милосердия ко всему живому, и, в первую очередь, к детям и своим ученикам.

Для этого и требуется расширение сознания, условная формула которого и заключает наши тезисы.

- Художественное воспитание, обучение и развитие детей принципиально творческими методами, нуждается в людях, ответственно и свободно определяющих себя в качестве универсальной личности педагога-воспитателя, психолога-исследователя и человека искусства в одном лице.
- Испытывая потребность в расширении сознания, такой детский арт-педагог и психолог начинает действовать сверху, т.е. наработать знания теоретико-философских основ педагогики и психологии.
- Это необходимо, чтобы понять суть и историзм происхождения предмета психологии и педагогики – личность, как такое целое, по отношению к которому получают смысл и определяются все содержательные характеристики человека.
- Полученные теоретические сведения расширяют сознание арт-педагога и психолога и обогащают его нравственной сверхзадачей – быть личностью.
- Однако знания в теоретической форме плохо применимы в реальном воспитании детей, так как не порождают живые, наблюдаемые явления, и не несут внутри себя операционального способа. Необходимо личностное преобразование философских категорий в психологические (т. е. теоретических – в эмпирические).

Так, преобразуя теоретические понятия в наблюдаемые явления (в феномены) на основе пристрастного отношения к ним, детский арт-педагог и психолог овладевает ими как практико-психологическими навыками, и применяет в своих занятиях с детьми.

- Воспринимая эти процессы как смену состояний собственного сознания, углубляющегося в подробности своего внутреннего мира, преодолевающего их и сам мир, и выходящего в пространство абсолютной вненаходимости,
- человек испытывает вспышку рефлексии. Он фиксирует ее, находясь последовательно или одновременно в двух позициях:

-- сознанием открывшейся рефлексивной личности психолога и педагога, как встречу с Творцом (возможно, лишь на образном уровне); т.е. возникновение интимно-религиозных отношений Я-Ты;

-- сознанием теоретика и философа, понимающим себя в актуальной бесконечности, в неразрывном, органическом отношении Человек – Мир. Здесь мир, одухотворенный и универсальный, как и человек, может выступать, в том числе, и в виде художественного произведения.

- Многократно переходя в своем сознании от теоретических понятий к материально ощущаемым феноменам, арт-педагог и психолог осваивает технику парадоксальных (подлинно творческих) состояний сознания. Он научается входить в область абсолютного сознания и мыслить в нём личностно-компетентно, комплексно: и философски, и психолого-физиологически, приобретая тем самым универсальный творческий опыт.

- При этом должна постоянно пульсировать сильная мотивация самоопределения – желание перевести теоретические знания о личности в живые формы собственного творческого поведения. Ибо, только феноменально испытав встречу с Творцом (в форме мистического или художественно-творческого опыта), поверив в целостность и универсальность собственного творческого «Я», в его счастливую зависимость от «Ты», в продуктивные отношения с миром как целым,

- можно, такие феномены абсолютного сознания, как интуицию, воображение, образное мышление, эмпатию, абсолютные чувства и др., трансформировать в высшие способности через практические занятия *музыкой, поэзией, изо*

- где феномены абсолютного сознания осваиваются антропологически, т. е. через преобразующее обращение к средствам, формирующим образное мышление человека с самого начала антропогенеза.

Таковыми средствами и выступают элементарные целостные образы – художественные настроения, раскрывающие эмоционально-эстетическую культуру человека в том случае, когда он действует как художник или человек искусства (Ражников В.Г. , 2007).

ЛИТЕРАТУРА

- Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. М., 2001.
- Кожурина Л. И. Поэтико-эстетический анализ письменных работ школьников 5 – 8 классов как средство совершенствования мастерства учителя-словесника. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002
- Кудина Г. Н. Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла М., 1990.
- Леонтьев А. Н. Из научного архива – Художественное творчество и психология. М., 1991.
- Полосухин В. В. Проблема изучения взаимосвязи бытийной и творческой биографии автора в условиях повышения профессионального мастерства учителя. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2006.
- Ражников В. Г. Новая профессия: детский арт-психолог. М., 2006.

- Ражников В. Г. Словарь художественных настроений. М., 2007.
- Семенова Е. А. Развитие творческой индивидуальности младших школьников искусством клоунады. Автореферат дисс. канд. пед. ... наук. М., 2007.
- Усачева В. О. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей. Автореферат дисс. канд. пед. Наук, М.: 2002