

## Лекция первая О КУРСЕ В ЦЕЛОМ

Начнем с того, чего можно, а чего не следует ожидать от предлагаемого курса лекций.

Его название, как и всякое название, порождает у читателя то, что на психологическом языке называется установкой: с одной стороны, повышенную готовность воспринять ожидаемое содержание, а, с другой — возможное недоумение или даже отторжение - в случае, если это содержание разойдется с тем, чего ждет читатель.

Курс посвящен психологии художественного творчества, и читатель вправе ожидать, что речь пойдет о личности художника, о художественной одаренности человека и о путях ее развития, о закономерностях, а, может быть, и о тайнах создания произведений искусства, об условиях их адекватного восприятия и о других подобных проблемах. И в самом деле, речь пойдет обо всем этом. Но мы говорим о психологии художественного творчества в связи с задачей развития художественной одаренности школьников. То есть обращаемся прежде всего не к искусствоведам и не к художникам-практикам, которые захотели бы отстраненно осмыслить свой собственный творческий опыт, а к тем, кто намерен посвятить свою жизнь преподаванию искусства, художественному развитию детей. В том числе, и даже в первую очередь — учеников общеобразовательных школ. Поэтому не меньшее место в курсе займет другой круг проблем, таких, как возрастные особенности ребенка, психологические предпосылки художественного развития, присущие разным периодам детства, специфика детского художественного творчества, а также вопросы методики преподавания, нацеленного на развитие художественного потенциала каждого ребенка. То есть разговор пойдет, с одной стороны, о Художнике, с другой — о Ребенке как потенциальном художнике.

И, разумеется, мы постоянно будем иметь в виду Педагога — того, кто становится посредником между детством и искусством, кто пробуждает художника в ребенке и помогает ребенку понять художника. Мы коснемся вопросов специфики педагогической профессии как профессии творческой и значения творческого опыта для самого педагога, как в профессиональном, так и в личностном отношении. Все эти проблемы настолько взаимосвязаны, что далеко не во всех случаях их удастся обсудить по отдельности, линейно, одну за другой. В меняющемся контексте, с разных точек зрения, мы будем неоднократно возвращаться ко многим из них, пытаясь сделать их видение более объемным и живым.

Предлагаемый курс носит авторский характер. В каком смысле? Конечно же, не в том, что все дальнейшее «придумано» его авторами: мы опираемся на опыт и труды многих психологов, философов, педагогов, мастеров разных видов искусства. Что же, в таком случае, мы имеем в виду?

Напомним, что одно из значений слова «автор» — это «ответственный виновник» чего-либо. Наш курс и является авторским в том смысле, что мы говорим как бы под свою ответственность, а не транслируем непререкаемые

данные «точной» науки, которые и без нас известны: некие объективные безличные законы художественного творчества, восприятия, развития и так далее.

Мы думаем даже, что такого отчужденного знания в нашей области и быть не может. Когда-то крупнейшие отечественные ученые С.С. Аверинцев и М.М. Бахтин сформулировали понятие «инонаучности» (не «не научности», а именно *инонаучности*) гуманитарного знания, в котором, в отличие от естественных наук, главным критерием является не точность знания, а глубина проникновения; не «принудительное» доказательство, логическое или экспериментальное, а убеждение, рассчитанное и основанное на *понимании*, [1, с. 361-373]. То есть на собственном опыте понимающих, на общности этого опыта и на единстве человеческой природы, делающем возможным такое понимание даже в тех случаях, когда оно не до конца выразимо в рациональной форме, ведь, как говорил В. Гёте, «сущее не делится на разум без остатка». А это предполагает, что наш читатель — равноправный партнер в диалоге. Что он волен принять то или иное положение, или аргументированно отвергнуть его, если мы его не убедили, или принять частично, насколько оно в данный момент отвечает его собственному опыту.

Все это, конечно, находит отражение и в соответствующей стилистике изложения: в обращении к образам и метафорам, к неоднозначным терминам и формулировкам, к стихам и афористичным высказываниям выдающихся людей, а также в отсутствии безапелляционных истин или жестких «рецептов» успешности педагогической деятельности. Мы убеждены, что именно на таком пути мы сможем максимально близко подойти к предмету нашего обсуждения. А стремиться до конца рационализировать проблематику творчества и развития человека-творца означило бы уподобиться тому, кто, как сказал Л.Н. Толстой, пытается накрыть шапкой солнечного зайчика: накроешь пустоту, а зайчик останется сверху...

Собираясь в путь, мы решаем, какой избрать маршрут и что брать в дорогу в зависимости от того, в каком направлении будем двигаться и куда мы хотим попасть. Так и любая система образования и воспитания создается, исходя из желаемого идеального результата, из представления о том, какие возможности человек приносит в мир, чтобы раскрыть их в течение жизни. Даже, если быть до конца последовательным, из представления о цели и смысле самой человеческой жизни. О том, как следует отвечать на древний вопрос: «Кто мы, откуда и куда идем?».

Эти дальние ориентиры могут осознаваться или не осознаваться педагогом, методистом, психологом, но в любом случае они присутствуют и играют свою определяющую роль даже тогда, когда мы убеждены, что решаем лишь некую частную, ограниченную задачу.

Но недостаточно определить идеальную цель — надо наметить ведущий к ней путь и оснастить себя педагогическими средствами, адекватными выбранной цели. С этой точки зрения, невозможно оценить ту или иную педагогическую систему или учебную программу как «правильную» или «неправильную» саму по себе. Оценивать можно и нужно прежде всего самую

цель. А хороши или плохи *средства* ее достижения – от выбора учебной программы до стиля общения с детьми, до того, какую отметку ставить по результатам конкретного задания и ставить ли ее вообще, — все это определяется тем, адекватны ли данные средства избранной цели, ведут ли они именно к ней.

Это общее положение в полной мере относится ко всем конкретным образовательным областям, в том числе и к педагогике искусства. Если, к примеру, мы будем исходить из того, что главная цель общего художественного образования — привить детям элементарные навыки рисования или хорового пения, версификации или сценического поведения, то этим определится соответствующая система приоритетов педагогического процесса,

Если главная цель — дать ученикам некий минимум сведений о художественной культуре, об истории искусства, о соответствующей терминологии, о биографиях знаменитых авторов и о наиболее значительных произведениях, то приоритеты и основное содержание занятий, понятно, будут другими.

А если, как в нашем случае, цель в том, чтобы приобщить детей к полноценному опыту художественного творчества, — то она потребует принципиально иного подхода к постановке задач, к содержанию и организации занятий, а, главное, к самому ребенку.

Можно сказать и по-другому: во всех упомянутых случаях педагог имеет в виду «на выходе» некий желаемый психологический портрет ученика: — человека «умеющего», или «знающего», или «творящего».

Это «или» может вызвать возражения: нам скажут, что без умений и знаний никакое творчество невозможно, и это, действительно, так. Но мы не говорим, что умения не нужны или не важны. Мы говорим только о приоритетах, о том, что в обучении должно быть целью, а что — средством, подчиненным моментом. И не забудем: если творчество без умений невозможно, то умения без творчества могут вполне успешно вырабатываться и подменять собою цели как в сознании учителя, так и в сознании ученика. С такой практикой мы встречаемся сплошь и рядом, в том числе в специальном образовании, и она ощутимо вредит раскрытию потенциала ребенка и его отношениям с художественной культурой в течение всей дальнейшей жизни.

По справедливому замечанию многоопытного художника-педагога В.С. Щербакова, «в школьной практике весь технический багаж преподается часто таким образом, что заслоняет собой самую суть искусства, и в представлении ученика приобретает такие размеры, что он полагает именно в нем предмет искусства. Тому мы знаем тьму примеров, и этим грешат все академии» [6, с. 25].

Этот «грех» опасен еще и тем, что может оказывать демотивирующее воздействие на ребенка. Кто не слышал о детях, которые охотно поступали в музыкальную школу, считались способными, но, отмучившись там некоторое время, закрывали крышку инструмента и зарекались подходить к нему когда бы то ни было в жизни? Еще скорее такой подход отвратит от занятий тем или

иным искусством ученика общеобразовательной школы, который не связывает с ним свою будущую профессию.

Итак, зафиксируем тезис: педагогическая система строится ради достижения определенной *цели*, и все ее составляющие должны быть адекватными *средствами*, ведущими именно к ней.

Но этого недостаточно. Больше того: не в этом наша первостепенная задача. Мы должны оценить самую цель, причем оценить с двух точек зрения. Во-первых, — скажем по-житейски просто — хороша ли она, является ли благом для каждого ученика и для общества в целом? (Последние слова — не преувеличение. Речь ведь идет об *общем* образовании, и результаты его в огромной степени определяют состояние общества в ближайшей перспективе.)

Во-вторых, если цель и хороша сама по себе, то насколько она реалистична, не является ли она неосуществимой мечтой? Применительно к нашей проблематике, эти вопросы можно переформулировать так: *Нужно ли* приобщать всех детей, а, значит, *всех людей*, к художественному творчеству? Если нужно, то зачем? Разве не очевидно, что лишь очень немногие в будущем станут профессионалами в этой области? (Иначе, как говорит Моцарт в пушкинской трагедии, не мог бы и мир существовать – «Все предались бы вольному искусству»!) Эти немногие, скорее всего, поступят в специальные учебные заведения, а зачем обучать искусству всех остальных? Не лучше ли сэкономить время на этом «изо-музо» и посвятить его занятиям, сулящим выпускнику школы востребованность и так называемую успешность в жизни – информатике, иностранным языкам или точным наукам?

И другой, не менее острый вопрос: если даже это и нужно, то *возможно ли*? Ведь с точки зрения здравого смысла и повседневного опыта, несомненные художественные способности — редкое явление, особый дар! Каковы основания думать, что в каждом ребенке действительно таится потенциал художественного творчества, который можно актуализировать и раскрыть?

Попытаемся разобраться в этом. Убеждение, что опыт художественного творчества нужен только будущим специалистам — это устойчивый предрассудок, к сожалению, свойственный людям, которые, не по своей вине, не были в детстве приобщены к этому опыту и искренне не понимают его ценности, и большинству родителей, и значительной части учителей, и людям, определяющим культурно-образовательную политику государства.

Они не учитывают главное: этот опыт нужен не для того, чтобы все дети становились профессионалами в области искусств, а для полноценного, разностороннего развития человека, прямо скажем, — для его душевного здоровья. Почему это так, - станет яснее из дальнейших лекций, а сейчас мы постараемся дать предварительное обоснование наших утверждений.

Искусство — единственная образовательная область, в которой с такой очевидностью востребована и получает развитие сенсорная сфера, столь важная для маленького ребенка. Его способность (и его желание!) видеть, слышать, осязать, всеми чувствами непосредственно воспринимать тот

единственный реальный мир, в котором он живет, а, значит, чувствовать себя самого частицей этого мира.

Нужно ли это только для занятий искусством? Может ведь казаться, что остальное (оно же — «основное») образование работает с терминами, отвлеченными понятиями, схемами, цифрами и иными условными, «знаковыми» заменителями реальности, а интерес ребенка к чувственной неповторимости единичных явлений способен отвлекать и даже мешать такого рода познанию. Если и прибегать к образной подаче материала, то в специально препарированном виде, в качестве наглядного пособия, чтобы сделать более эффективным все то же рациональное познание вещей.

На деле, однако, все не так просто. Еще Леонардо да Винчи предупреждал: «Если вы, историографы, или поэты, или иные математики, *не видели глазами вещей*, вы плохо сможете сообщить о них в письменах» [2, с. 62 ].

И в естественных науках, — например, в химии, в биологии, восприимчивость к чувственной стороне явлений (деталю формы, цветам, «фактуре», запахам ...) чрезвычайно важна для действительного понимания изучаемого материала и, главное, для возможности практически применять знания. В воспоминаниях выдающихся ученых - «естественников» можно найти немало указаний на то, что чувственная картина мира имела существенное значение для их открытий.

Это относится даже к математике, которая, казалось бы, менее всех наук связана с чувственной конкретностью. Данные новых психологических исследований, например – посвященных непосредственному «чувству числа», говорят о том, что ранний опыт чувственного восприятия благоприятен для последующего развития математических способностей школьника. А к расширению и обогащению такого опыта ребенка ведут именно занятия искусством, погружение в художественное творчество.

Еще в советское время в нескольких школах Прибалтики предприняли смелый эксперимент: увеличили часы изобразительного искусства за счет «основных» предметов, и получили парадоксальный, казалось бы, результат: – ученики экспериментальных классов вскоре стали обгонять других по общей успеваемости, в том числе по математике. В наши дни такой же результат, еще более ярко выраженный, получили в Лицее поселка «Светлый» Томской области, которым руководит художник и педагог А.Г. Сайбединов [5].

С другой стороны, обнищание сенсорного опыта, грозящее современному ребенку, не только затрудняет овладение разными областями знания. Оно делает его развитие в целом ущербным, однобоким, если угодно — «однополошарным». К чему это может привести, — гениально предвидел более 200 лет назад В. Гёте, показавший во второй части трагедии «Фауст» искусственно выведенного умненького, но нежизнеспособного человечка по имени Гомункулус....

Информационные технологии вносят в эту ситуацию обманчивую двусмысленность: фантомная чувственность компьютера, при всей его функциональной незаменимости, не может возместить отсутствие контакта с

«первичной» реальностью и с живым материалом творчества — видимым, слышимым, осязаемым. У такого образа нет объема (мы как бы не чувствуем его «спины»), нет фактуры, общего с человеком жизненного пространства.

Далее. Искусство — единственная образовательная область, в которой востребована и может получать развитие эмоциональная сфера ребенка, а лучше сказать — его душевная жизнь со всем ее богатством и индивидуальной неповторимостью. Его способность отзываться сердцем на все в окружающем мире, а также, что не менее важно, способность *замечать и осознавать* этот свой эмоциональный ответ миру, понимать душевную жизнь — и свою, и других людей.

Занимаясь искусством, ребенок, через дверцу личного опыта, проникает в широкий мир непреходящих духовных ценностей человечества, которые воплощены в мировой художественной культуре. В недавнем прошлом старшеклассникам помогал в этом одноименный предмет «Мировая художественная культура», сегодня фактически вытесненный из школы.

Вносить в художественную культуру личный вклад — удел немногих, но ее ценителем, наследником и хранителем призван быть каждый из нас, независимо от того, какова его профессия.

Казалось бы, достаточно очевидно: если человек с детства всего этого лишен, если он растет душевно глухим и чуждым общечеловеческим ценностям, то чем более «компетентным» и «конкурентоспособным» он вырастет во всех других отношениях, тем опаснее он будет для общества и для себя самого.

Наконец, раннее приобщение к искусству дает каждому ребенку положительный, успешный и, главное, психологически незаменимый в дальнейшей жизни опыт *творчества* — не в специальном, а в самом широком смысле этого слова.

Опытные педагоги и руководители школ знают, что в учебном заведении, которое уделяет достойное внимание преподаванию хотя бы какого-то одного вида художественного творчества, или если в нем активно действует школьный театр, ощутимо меняется самая атмосфера занятий и общения, повышается жизненный тонус учеников, меняется их отношение к школе и к учению. Хорошо известно также, насколько велико бывает терапевтическое и профилактическое воздействие художественных практик.

Наряду с мнением, что искусство нужно только будущим специалистам в этой области, существует и другой, столь же устойчивый предрассудок, по видимости подтверждающий первый, — убежденность в том, что художественные способности сугубо элитарны. И если их нет (а у большинства детей их, как принято думать, нет), то учись, не учись — толку не будет... Предваряя психологически обоснованное опровержение этого недоразумения, пока просто обратимся к факту, который сам по себе неопровержим. Когда тот или иной вид искусства преподается по творчески развивающим системам, то практически все «не отобранные» и изначально «не мотивированные» ученики общеобразовательных школ втягиваются в

этот процесс и быстро выходят на уровень создания полноценных, хотя и отмеченных возрастным своеобразием, художественных образов.

Это подтверждают, в частности, результаты преподавания изобразительного искусства по программам Б.М. Неменского, Ю.А. Полуянова, литературы – по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, инновационный опыт обучения музыке, театральному искусству. О том же говорит опыт ряда творческих студий, открытых для всех желающих. Такова, например, многолетняя практика Новосибирской студии мультипликации «Поиск» и множества других студий, выросших и в орбите «Поиска», и независимо от него [4].

Еще раз подчеркиваем: речь не идет об особой одаренности некоторых детей, которая предвещает профессиональный путь в искусстве. Речь о том, что все дети могут приобрести опыт творчества, который, как было сказано, психологически необходим каждому из нас, то есть раскрыть свою художественную одаренность.

Дело в том, что под художественной одаренностью можно подразумевать два родственных, но не тождественных явления. Образовательная практика позволяет говорить о *возрастной*, как бы *общечеловеческой* художественной одаренности — о сенситивном возрасте приблизительно от 5–6 до 9–10 лет, который особо благоприятен для приобретения первоначального успешного и удовлетворяющего самих детей художественно-творческого опыта.

Наряду с этим существует индивидуальная одаренность некоторых детей. Они отличаются, в первую очередь, тем, что занятия искусством приобретают для них особую личностную значимость, которая с определенной долей вероятности, определяет их будущую профессиональную судьбу. Таких детей немного. Но в условиях творчески ориентированного общего образования (а не в условиях искусственной и зачастую ошибочной ранней селекции) эти немногие скорее найдут и осознают свое призвание, а остальные дети получают все то ценное для их личностного развития, что может дать человеку искусство.

Сказанное дает нам основание утверждать, что художественное развитие в системе общего образования, то есть приобщение всех детей к полноценному художественному творчеству — дело не только необходимое, но и вполне осуществимое. Следует уточнить: мы ответственно говорим о *возможности* творчески ориентированного художественного образования с психологической и педагогической точек зрения. Но чтобы оно, действительно, осуществилось в широком масштабе, нужен соответствующий общественный запрос и, как следствие его, смена приоритетов образовательной политики. Влиять на это мы можем косвенно — убеждением, а, главное, демонстрацией того, как благотворно приобщение к творчеству для большего числа реальных детей, наших учеников.

Итак, мы постарались бегло очертить основные проблемы, точнее, — комплексы проблем, о которых пойдет речь в нашем курсе. Теперь наметим последовательность их рассмотрения в следующих лекциях.

Первый из этих комплексов связан с такими понятиями, как «творчество», «одаренность и ее развитие», «виды одаренности». Что мы понимаем под творчеством в самом общем смысле этого слова? Каков его исток? Действительно ли творчество психологически необходимо человеку и чем вызвана эта необходимость? Кто к нему способен, отдельные выдающиеся люди или каждый из нас? Насколько удовлетворительно популярное понимание творчества как создания нового? Почему это явление – творчество – с трудом поддается изучению строго научными методами? Почему тестирование того качества, которое называют креативностью, не дает надежного прогноза реальных творческих достижений ученика? Как соотносятся понятия «творчество», «одаренность», «способности»? Имеют ли разные виды человеческой одаренности что-либо общее между собой, или это разные психологические характеристики людей, разные «наборы» способностей? Что значит «развивать одаренность» – формировать у ребенка какие-то качества, которых у него нет, или пробуждать, проявлять и поддерживать то, что в нем заложено, потенциально присутствует? Как отличается в этих двух случаях позиция педагога по отношению к ребенку? Как сочетаются друг с другом обучение и творчество? (Существует ведь такая точка зрения, что творчеству учить в принципе невозможно: как я могу научить другого, хотя бы и ребенка, создавать то, для чего нет готового образца и что, в принципе, не может создать никто, кроме него самого?)

На эти и другие родственные им вопросы мы постараемся предложить непротиворечивые ответы.

Другой комплекс проблем будет непосредственно связан с одним из проявлений человеческого творчества – с творчеством художественным, и, соответственно, с одним из видов одаренности — с художественной одаренностью. В чем она родственна и чем отличается от других проявлений человеческой одаренности? Почему мы говорим о ней как о единой психологической характеристике, когда сами искусства так непохожи друг на друга? Мы будем подробно говорить о ее психологической структуре, о качествах разного уровня, эту структуру образующих. О соотношении отдельных способностей, отвечающих специфике того или иного вида искусства (живописи, музыке и т.д.) и о качестве более общего порядка – художественном воображении, отличающемся от воображения в его традиционном понимании. И, наконец, об особом отношении к миру в целом, которое свойственно всем творцам искусства и которое мы будем называть «эстетическим отношением».

Также мы зададимся вопросом: правомерно ли, применительно к области творчества, разделять психологические реалии, которые учебники обычно рассматривают как независимые друг от друга: – «способности» и «мотивацию»? Проще говоря, разделять то, что человек *может*, — и то, что он *хочет* совершить. Или прав писатель Томас Манн, сказавший: «Талант — это потребность»? И Винсент Ван Гог, утверждавший в одном из писем: если ты хочешь стать художником, ты можешь им стать?



В связи с этим, обсудим решающую для актуализации творческого потенциала и очевидным образом связанную с мотивацией проблему авторства — авторской позиции, которую сознательно и произвольно занимает художник, большой или маленький, стремящийся воплотить свой замысел. Вопрос этот практически чрезвычайно значим: ведь именно в освоении авторской позиции мы должны помочь ребенку; только «побывав» автором, он приобретет реальный, прочно принадлежащий ему творческий опыт.

Обсуждая все обозначенные вопросы, мы будем иметь в виду закономерности большого искусства, будем опираться на опыт и самоотчеты мастеров, но всегда соотносить это с возможностями детей и с нашими педагогическими задачами.

Некоторые лекции будут специально посвящены детскому художественному творчеству и его развитию. Мы обсудим проблему универсальности возможностей человека в начале жизни и той *«презумпции одаренности»*, с которой нам следует подходить к каждому ученику. Обратимся к истории вопроса и выясним, когда и при каких обстоятельствах искусство детей начало привлекать внимание «взрослого» культурного сообщества и даже дало повод ставить знак равенства между ребенком и «настоящим» художником.

Обратим внимание на характерные особенности чувственной и эмоциональной сферы ребенка, на так называемый детский анимизм — черты, действительно, придающие определенное сходство психологическому облику ребенка и художника и представляющие собой благоприятные предпосылки будущего художественного развития. Проанализируем значение игры как «предэстетической деятельности», подводящей ребенка к порогу художественного творчества. Зададимся почти риторическим вопросом: видит ли школа всю ценность этих недолговечных даров детства? Идет ли им навстречу, вовлекает ли их в дальнейшее развитие, чтобы богатые предпосылки превратились в актуальные способности? Или, если и не «враждует» с ними, то обрекает на отмирание «за невостребованностью»?

Мы коснемся возрастных особенностей дошкольников, младших школьников, подростков, юношей-старшеклассников — тех особенностей, которые педагог должен учитывать и на которые он может опираться. Не обойдем вниманием и некоторые характерные кризисные явления, сопутствующие взрослению детей и покажем, в каких случаях и за счет чего эти «кризисы» могут играть положительную роль, приоткрывая новые возможности художественного развития.

И, разумеется, мы поговорим о самом детском творчестве как о явлении, имеющем своеобразную эстетическую ценность, о его истоках и возрастном своеобразии. Это очень важно, поскольку взрослые, в том числе и многие учителя, склонны оценивать творчество детей по меркам профессиональной деятельности взрослых и потому видят в нем только признаки неумения, от которых желательно поскорее избавиться. И не могут оценить нечто более существенное для развития художественных способностей — ту

выразительность удачных рисунков детей, их словесного творчества, пластических импровизаций, которая делает их фактом художественной культуры, сообщает им эстетическую ценность и которую уже давно заметили чуткие педагоги и большие мастера разных видов искусства.

Очень важно понять, что эта проблема существует и что она имеет первостепенное значение для общего художественного образования! Чтобы решить ее, понадобятся серьезные изменения в подготовке учителей искусства, чему в какой-то степени призван послужить наш курс. Более того, с нашей точки зрения, должны появиться такие области гуманитарного знания, как «детское искусствоведение» и «детская художественная критика». Понятно, что пока мы можем об этом только мечтать.

Но нам следует помнить: без воспитания в самих себе чуткости к своеобразию детского творчества мы не сможем стать для наших учеников надежными проводниками на пути художественного развития. А наши преждевременные, не «затребованные» самим ребенком попытки привести его творчество в соответствие со взрослыми образцами убивают эту «возрастную» выразительность, противоречат детскому восприятию мира и лишают ребенка желания заниматься художественным творчеством.

Мы не можем оставить без внимания и вопросы восприятия произведений искусства. В определенном отношении эта сторона обучения для нас особенно важна! Общеобразовательная школа не ставит целью подготовку мастеров искусств, и приобщение всех детей к художественному творчеству нужно, в первую очередь, для того, чтобы они приобрели опыт творчества как такового — опыт, который пригодится им в любой деятельности. А вот воспитание культурного зрителя, слушателя, читателя художественных произведений, наследника художественной культуры человечества — это уже прямая задача школы!

Собственное творчество и приобщение к художественной культуре — взаимосвязанные и дополняющие друг друга стороны творческого развития. Развивающие возможности этого взаимодействия в очень малой степени используются в образовании, даже в специальном. Что мы должны делать, чтобы восприятие произведения не «стихийно» и непредсказуемо, а закономерным образом активизировало собственное творчество детей, а личный творческий опыт помогал бы адекватному восприятию искусства? И что означает само это выражение — «адекватное восприятие», какой подход к искусству можно назвать «адекватным»?

А завершим мы наш курс разговором о том, почему работа педагога — это творчество, причем, возможно, высший вид творчества, и о том, почему профессия учителя все же не имеет такого статуса ни в общественном сознании, ни, зачастую, в сознании самих педагогов.

Полагаем, читатель убедился, что мы были правы, говоря о невозможности исчерпать какую бы то ни было из перечисленных проблем, обсуждая ее изолированно от всех других, или жестко разделить «взрослую» и «детскую» проблематику курса. Так, имея в виду его педагогическую направленность, неверно было бы, говоря о высших проявлениях

художественной одаренности человека, например — о развитом эстетическом отношении к миру, не соотносить это с предпосылками и путями развития подобных качеств у ребенка. Или, напротив, говоря об истоках и первых ростках детского творчества, не вспомнить о сути и движущих силах Творчества как такового.

Поэтому определенные повторы в нашем дальнейшем изложении не только неизбежны, но и нужны. Нужны они еще и потому, что, по мере освоения материала лекций, те или иные прежде высказанные нами мысли и оценки могут восприниматься глубже, и согласие или несогласие читателя с ними станет более осознанным и аргументированным.

На страницах этой книги мы поделимся опытом экспериментально-педагогической работы по развитию воображения, эстетического отношения к миру, введения учеников в авторскую позицию, адекватного восприятия искусства, а также уделим внимание характерным произведениям детского творчества.

Представляя нашу позицию, мы обращаемся к примерам преимущественно из областей изобразительного искусства и литературы, хотя и прибегаем к аналогиям из других видов искусства. Это оправдано, с одной стороны, нашим художественным, исследовательским и экспериментально-педагогическим опытом, с другой — тем фактом, что именно в этих областях детское творчество наиболее широко представлено и, на данное время, наиболее доступно изучению. Но мы настойчиво подчеркиваем: все основные закономерности, которые мы описываем, все основные выводы, касающиеся специфики искусства, детского творчества, психологии художественной одаренности, путей ее развития, в равной мере относятся ко всем видам искусства.

Для понимания дальнейшего изложения важно подчеркнуть также, что, говоря о *художнике* и *художественной* одаренности, мы имеем в виду творчество и одаренность в области всех искусств, а не только искусства изобразительного.

Еще одна оговорка. Мы говорим о традиционных для человеческой культуры видах и жанрах художественного творчества, хотя сегодня даже в школьную практику активно проникают интересующие детей новые его жанры и виды, порожденные современными технологиями и общекультурными тенденциями. Это и компьютерная графика, и электронная музыка, и некоторые синтетические жанры, сочетающие в себе элементы художественного повествования и документалистики и т. д., а также такие явления, как перформанс, инсталляция и др.

Мы сознательно ограничили себя в этом отношении отчасти потому, что не чувствуем себя достаточно компетентными в специфике этих видов и жанров творчества. Но еще важнее другая причина. Особенности разных видов искусства, в том числе и способов их создания, несомненно, важны. Но еще важнее то общее, родовое, что позволяет относить их все к единой семье искусств и называть их этим общим именем. Поэтому правомерно поставить вопрос так: является ли тот или иной новый вид деятельности видом

*художественного творчества?* Если да, то все основные психологические, педагогические, эстетические закономерности художественного развития, все выводы и рекомендации, которые мы обсуждаем на более традиционном материале, в полной мере сохраняют свою силу и в этом случае. А их необходимую адаптацию к той же компьютерной графике, или к иным видам и формам деятельности, которые будут появляться на наших глазах, сумеет осуществить квалифицированный учитель. Если же речь идет о каких-то принципиально иных феноменах современной культуры, решающих не те задачи, которые присущи искусству как таковому, то, независимо от оценки этих явлений, мы не можем и не должны рассматривать их в рамках курса, посвященного искусству и художественному творчеству.

И еще одно предварительное замечание. Если сегодня спросить: «Что считать искусством?», мы получим множество противоречащих друг другу ответов, вплоть до отрицания правомерности самого вопроса. Современное художественное пространство, в котором предстоит ориентироваться нашим ученикам, изобилует явлениями, справедливая оценка качества и значения которых — дело будущего.

Не вдаваясь в дискуссии на эти темы, сошлемся на определение искусства, которое может служить для нас ориентиром. Его предложил замечательный писатель Фазиль Искандер, говоривший, что искусство — *это воля к благу, выраженная пластически*.

Что имеется в виду? Понятно, не то, что истинное искусство должно изображать только хороших людей и воспевать добрые чувства, не о хэппи энде и т. п. Большое искусство всегда говорило и о противоречивых, печальных, трагических сторонах жизни, но при этом отнюдь не действовало угнетающе на тех, кто приобщался к нему. Речь о *позиции самого художника*, которая воплощается в произведении, о чем бы оно ни повествовало. Речь о том, что за произведением стоит его создатель — человек, «желающий блага». И выражает он эту свою волю «пластически», то есть не в форме умопостигаемых и вербализуемых концепций, не в назиданиях какого-либо рода, а в чувственно воспринимаемых художественных образах, которые действуют на нас непосредственно, а затем раскрывают свою глубину, свои смыслы, не всегда до конца выразимые словами.

Мы полагаем, что сказанное дает предварительное представление об основной направленности и содержании курса. В начале мы говорили, что ожидаем от читателей не усвоения нашей точки зрения как «объективной истины», а свободного и сознательного отклика, основанного на обращении к собственному опыту. Поэтому будет правильно, если прежде, чем мы начнем подробно обсуждать все то, что было выражено пока в краткой, тезисной форме, читатель рассмотрит основные положения этой лекции и выработает к ним свое (тоже предварительное!) отношение — согласие, сомнение или аргументированное несогласие. И в дальнейшем, по завершении каждой лекции, мы будем предлагать для самостоятельного обдумывания те или иные педагогически значимые вопросы. Но не торопитесь искать «ответ в конце учебника»: в нашей области не существует непререкаемых и

общеобязательных ответов «на все времена». Вы узнаете только, как, *с нашей точки зрения*, исходя из *нашего опыта*, мы бы ответили на некоторые из нами же поставленных вопросов. Эти ответы могут и не совпасть с вашими. Но, возможно, по мере освоения курса вам захочется вернуться к вашим мыслям по тому или иному поводу, изменить, углубить или скорректировать их, и это будет способствовать нашему заочному взаимопониманию.

А завершим мы эту вступительную лекцию вдохновляющей цитатой из трудов одного из крупнейших психологов XX века А. Маслоу. Обращаясь к учителям, он говорил: «Хочу поделиться с вами ... впечатлением, которое будет понятно каждому преподавателю художественных дисциплин. Оно заключается в том, что эффективное обучение музыке, искусству (очевидно, А. Маслоу имеет в виду изобразительное искусство. — *Авт.*), танцу, или ритмике по самой сути гораздо ближе, чем преподавание так называемых «основных предметов» к сущностному образованию... то есть к обучению, необходимой частью которого является познание человеком своей идентичности.

Образование — это научение росту, научение тому, как устремляться вперед и вверх, отличать хорошее от плохого, желанное от нежеланного, достойное выбора от недостойного. Искусство и особенно те его разновидности, на которых я... концентрировал ваше внимание... настолько тесно связаны с психологической и биологической сущностью человека... что пора перестать воспринимать эти учебные курсы как неуместную роскошь, как кружева и оборки на школьном платье, и признать их основными предметами нового образования. < ... > Такая расстановка акцентов в образовании могла бы задать иные модели и иные способы преподавания прочих школьных предметов, спасти их от полного погружения в бессмыслицу, забывшую, что важно, а что нет, беспристрастную до угрюмости, лишённую устремленности и целей» [3, с. 190–191] .

Пусть эти слова выдающегося ученого помогут нам поверить и понять, как много значит искусство для человека и какой важной может быть роль учителя искусства в жизни целых поколений детей.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. *Леонардо да Винчи.* Избранные произведения. М.: АCADEMIA, 1935.
3. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. М.: Евразия, 1987.
4. Полет Жар-Птицы / Сост. П.И. Анофриков. Ред. А.А. Мелик-Пашаев. Новосибирск.: СО РАН, 2014.
5. *Сайбединов А.Г.* Эмоциональное образование как новый ресурс развития роли и значения предметов искусства в современной школе. // Эмоциональное образование: Проблемы и споры. М.: ИХОиК РАО. С.14–25.
6. *Щербаков В.С.* Изобразительное искусство. Обучение и творчество. М.: Просвещение, 1969.

\*\*\*\*\*

В данном курсе лекций результаты психологических исследований и экспериментально-педагогической работы авторов отражены лишь частично. Желаящие более подробно познакомиться с ними могут обратиться к следующим публикациям.

Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. М.: Знание, 1988.

Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют. М.: Знание, 1978.

Новлянская З.Н. «Стихи-продолжение мое и начало...» М.: Знание, 1982

Мелик-Пашаев А.А.. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981.

Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-традиция, 2020.

Мелик-Пашаев А.А. В единстве с миром. Искусство и художественное развитие ребенка. М.: ВЦХТ, 2013.

Мелик-Пашаев А.А. Искусство в общем образовании. М.: ВЦХТ, 2013.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.. Трансформация игры в художественное творчество. // Искусство в школе. 1994. № 2, 1994. Стр. 9—18.

Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: «Прогресс-традиция», 2020.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.. Ступеньки к творчеству. М.: Бином, 2012.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. и др. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке. М.: Просвещение, 2008.

Мелик-Пашаев А.А. В единстве с миром. Искусство и художественное развитие ребенка. М.: ВЦХТ, 2013.

Мелик-Пашаев А.А. Искусство в общем образовании. М.: ВЦХТ, 2013.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. и др. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014.

Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют. М.: Знание, 1978.

Новлянская З.Н. Стихи – продолжение мое и начало... М.: Знание, 1982.

Новлянская З.Н. Учение и творчество. М.: Психологический институт РАО, 2010.

Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: Author,'s Club, 2016.