**Взаимодействие педагога и ребенка как фактор развития творческой активности дошкольника**

С. И. Земляная

В современных социальных условиях пересмотра базовых ценностей происходят существенные изменения в системе человек - человек. Особую важность в педагогической науке приобретает эмоционально-личностный фактор во взаимоотношениях педагога и детей, встреча равноправных сознаний, способность педагога к такому взаимодействию, которое порождает творческую активность ребенка.

На становление творческой личности ребенка, развитие его эмоциональной сферы, умения понимать прекрасное в природе, во взаимоотношениях с другими людьми среди прочих факторов оказывает влияние изобразительное искусство. Посредством восприятия изобразительного искусства у детей формируется представление об идеалах современников, о культуре прошлых эпох и нового времени.

В настоящее время актуальной становится точка зрения М.М. Бахтина на искусство: ценность искусства не в отражении бытия, не в его познании, а в эстетическом преображении мира в новой форме [3].

В современной теории разработаны вопросы, позволяющие рассматривать искусство как средство общения людей. М.С. Каган определяет, каким образом осуществляется развитие человека в культуре и ее подсистеме - искусстве - с позиций системно-синергетического подхода (И. Пригожин, В. Сагатовский, Г. Хакен, Э. Юдин и др.). Автор исходит из философского анализа деятельности как "надбиологического уровня активности", охватывающего практическую, духовную и духовно-практическую ее формы.

В структуре деятельности особое место занимает художественный способ освоения действительности, имеющий синкретическую природу, так как в "теле" искусства отождествляются познание, ценностное сознание, преобразование и общение. В процессе деятельности человек выступает как творец культуры и носитель ее ценностей.

В теоретических исследованиях в настоящее время не выработана единая позиция на соотношение эстетического и художественного, что затрудняет решение задач развития творческой активности детей в процессе восприятия изобразительного искусства. М.С.Каган определяет диалектическую взаимосвязь эстетических ценностей и художественного творчества. Встреча эстетического и художественного осуществляется: во-первых, на уровне сознания, то есть всех процессов, протекающих в психике человека; во-вторых, на уровне практической деятельности, в которой опредмечивается сознание человека; в-третьих, на уровне воспитания, в котором плоды предметной деятельности воздействуют на сознание людей, для которых они созданы.

Эстетическое сознание определяется как закрытая система в силу того, что эстетическое восприятие заключается в эмоциональном переживании человеком предмета восприятия (человека, природы, произведений искусства). Эстетически развитый человек улавливает чувство меры как в процессе создания прекрасных форм, так и в ходе их восприятия. В силу того, что каждая конкретная форма неповторима как носитель ценности, ее эстетическое восприятие и оценка имеют индивидуальный характер.

Напротив, художественное сознание - открытая система, она образуется установкой художника на общение с другими субъектами - зрителями. Художественное сознание зрителя выступает также как выражение потребности и способности вступить в воображаемое общение с художником, героями произведения.

Органическая связь эстетического и художественного проявляется в том, что эстетическая ценность является необходимым моментом "художественной реальности", так как в природе искусства заложено создание художественной ценности. В свою очередь, художественное творчество придает более высокий уровень эстетическому сознанию, развивает стремление к идеалу.

Для нас особое значение приобретает выявление взаимосвязи эстетического и художественного в процессе формирования личности, понимание педагогической деятельности как "осознанного целеориентированного" процесса приобщения ребенка к культуре.

Эстетическое и художественное сознание формируются в процессе эстетического и художественного воспитания. Специфика эстетического воспитания состоит в том, что это целенаправленное формирование вкуса и установки на определенный уровень практической деятельности, воспитание чувств. Эстетическое воспитание выступает как аспект всех форм общения: педагога и детей, родителей и детей, художников и детей. Художественное воспитание включает формирование вкуса, а также образование и специализированное обучение.

Учитывая огромную роль искусства в решении задач эстетического и художественного воспитания, способность искусства выступать в качестве средства общения людей, следует отметить, что с первых своих шагов искусство моделировало систему жизнедеятельности человека.

Открытый в биологии закон - "онтогенез повторяет филогенез" - позволяет провести аналогию в культурном развитии "детства человечества" и ребенка. Ребенок испытывает потребность общения, основанную на любви. Сознание ребенка поразительно целостно, оно не знает субъектно-объектной рефлексии. По строю своего сознания каждый ребенок - художник. Игра ребенка - это желание получить удовольствие от перевоплощения во взрослых. Художественное сознание ребенка способно воспринимать искусство в сотворчестве с художником.

Суть сотворчества заключается в том, что процесс, протекающий в сознании зрителя, изоморфен творческому процессу художника, он локализуется в сознании зрителя, но не материализуется.

А.А. Леонтьев рассматривает искусство как специфический вид или способ человеческого общения. Искусство - это то, что обеспечивает цельность и творческое развитие личности. Цель искусства - расширить сферу общения дополняющими его формами квазиобщения.

Содержание искусства - это те общественные отношения, которые не получают отражения в застывших формах языка. Они выступают для нас как личные интересы, переживания, потребности. Категория "личностного смысла" (А.Н.Леонтьев) - это та субъективная психологическая форма, в которой существует общественное значение, общественное представление.

Искусство начинается там, где мы находим для восприятия и чувства объективно значимые формы. Чтобы сохранить переживание чувства, необходимо сохранить саму ситуацию общения с искусством, то есть заставить человека творить переживание, перебросить мостик от того, кто творит переживание, к тому, кто воспринимает искусство.

Чтобы понять специфику художественного общения, необходимо определить психологические функции искусства. Оно имеет дело с теми сторонами жизни, которые не поддаются непосредственной вербализации. Идеальные объекты (квазиобъекты) существуют только в искусстве. Чтобы овладеть тем, что заключено в квазиобъекте, воспринимающий искусство человек должен уметь совершать деятельность, адекватную этому идеальному объекту.

Чтобы искусство развивалось, человек должен заговорить на языке, адекватном искусству. Владение языком искусства складывается из владения техникой, знания отношения между техникой и языком (умения воспринимать технику в ее функциональной нагрузке) и умения переносить знание этого соотношения на новый материал (экстраполировать владение языком).

В общении с искусством, как и в других его видах, присутствует специальная техника. Техника искусства - это те элементы художественного произведения и отдельных его квазиобъектов, которые сами не являются носителями личностных смыслов, а лишь используются для того, чтобы строить или отождествлять квазиобъект. Иными словами, техника восприятия предполагает овладение соответствующими навыками восприятия.

Технология восприятия искусства дана человеку от природы, поэтому она не специфична. Обучение технике осуществляется последовательно: сначала фиксируется внимание на элементах (перцептивных действиях), затем идет автоматическое подчинение задаче художественного восприятия квазиобъекта. В силу того, что восприятие - целостный процесс, художник вправе нарушать целостность сознательно, обеспечивая условие творческой активности воспринимающего.

Процесс художественного общения протекает в той же последовательности, что и обычное речевое общение. Специфика и сложность художественного общения состоят в том, что воспринимающий произведение человек, являясь "сотворцом", равноправным участником общения, совершает не вполне адекватную деятельность общения в психологическом отношении.

Художник владеет как материалом, видоизменяя его, так и осуществляет метаморфоз чувств. Это деятельность, производящая продукт. Зритель на основе переработанную в воображении художественных квазиобъектов строит свой образ, но он не борется с материалом, а принимает его как условие сотворчества. Сам материал для него функционален. Активность зрителя заключается в овладении социальной новизной произведения.

Поэтому сила искусства состоит в формировании эстетических потребностей зрителей. Искусство - это полигон для развития эмоционально-волевых, этических и других сторон личности.

Качественно новая роль восприятия искусства с позиции общения состоит в том, что эстетические ценности вырабатываются воспринимающим самостоятельно на основе переживаний, а не принимаются готовыми. На наш взгляд, проблемным является вопрос, каким образом в условиях личностно ориентированного воспитания осуществляется эстетическое развитие ребенка в общении с искусством. В связи с этим важное значение приобретает характер взаимодействия педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений изобразительного искусства.

Обращение к категории взаимодействия в педагогическом процессе не является случайным. В современных исследованиях взаимодействие трактуется как многогранное и многоаспектное понятие, определяющее причинно-следственные связи, имеющее системный характер, обусловливающий развитие.

Основной характеристикой взаимодействия является активность, которая проявляется у человека на всех уровнях его организации. Активность субъектов особенно важна в социальном взаимодействии.

В психолого-педагогических исследованиях нет единой трактовки взаимодействия, что связано с различием исходных методологических принципов при исследовании этого феномена.

При определении характера взаимодействия педагога и детей в педагогическом процессе и художественной деятельности мы опираемся на теоретические положения Б.Ф. Ломова, который рассматривает общение "как взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры" [14. С. 127]. На уровне психологической категории общение в исследованиях данного автора рассматривается как коммуникативная деятельность.

В психологических исследованиях А.У. Хараша взаимодействие определяется как воздействие на личность через внушение, заражение, убеждение. При этом основное влияние на воспринимающего оказывает коммуникатор как личность, имеющая собственные ценностные ориентации, мотивы, социальные установки.

Процесс воздействия, согласно А.У. Харашу, можно представить двумя этапами: на первом осуществляется "личностное включение", на втором - внесение "содержаний". Наиболее продуктивным автор считает диалогический способ личностного включения, так как он "строится на уважении к суверенитету чужой жизнедеятельности и чужого сознания". Коммуникатор выступает как собеседник, заинтересованный в самостоятельности суждений партнера, но при этом проявляет желание утверждать свою позицию.

В условиях диалогического общения участники дискуссии выступают как равноправные собеседники, с разных позиций описывая предмет обсуждения. При этом деятельность коммуникатора включает: во-первых, предъявление самого себя, во-вторых, предъявление "текста". Сообщение не отождествляется с текстом, так как несет на себе отпечаток личности коммуникатора, "тяготеет к слиянию с ним".

А.У.Хараш определяет сообщение, с одной стороны, как импульс, воздействующий на сознание воспринимающего, с другой - это канал, по которому сознание воспринимающего проникает в сферу действительных интересов коммуникатора. Так автор представляет межличностный контакт. Кульминационной фазой восприятия сообщения, постижением "смысла" является проникновение в "затекстовый смысл".

Расшифровав текст, воспринимающий стремится проникнуть в мир мотивов коммуникатора, где получает новое поле деятельности.

Отказавшись от противопоставления общения и деятельности, утверждая, что эти "измерения" невозможны друг без друга, А.У. Хараш сформулировал принцип деятельности в межличностном восприятии. Автор определяет межличностное восприятие как "междеятельностное", при котором субъекты восприятия поглощены общим предметом и нет места взаимной объективации. Когда один человек оказывается в поле зрения другого, то он представляет собой "сообщение", в котором роль "текста" выполняет поведение, а функция смысла ложится на деятельность, направляемую личностно-осмысленным мотивом.

Принцип субъект-субъектных отношений в исследованиях А.У. Хараша, представленный схемой (рис. 1), может быть интерпретирован для нашего исследования:

Рис. 1

S1 - педагог; S2 - ребенок; P(И) - предмет-искусство.

Взаимодействие педагога и ребенка как субъектов выступает как общение по поводу искусства, представляющего взаимный интерес.

В психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.М. Виноградова и др.) отмечается, что общение является главным фактором психического развития ребенка, условием формирования личности, сознания и самосознания, ее ценностных ориентаций.

В силу того, что областью нашего исследования является ребенок старшего дошкольного возраста, представляет особый интерес концепция гуманистической педагогики сотрудничества, разработанная Ш.А.Амонашвили применительно к детям 6-7 лет. Размышляя о роли педагога и ребенка в педагогическом процессе, автор отмечает, что процесс воспитания взаимообусловлен влиянием как педагога на ребенка, так и ребенка на воспитателя. Заботой педагога-гуманиста является развитие способностей и дарования детей. Необходимо также учитывать импульсивность ребенка и строить воспитание с учетом "движений души его". Определяя понятие "личность", Амонашвили отмечает, что это человек, который рождается в борьбе с самим собой, в "процессе самопознания и самоопределения ...". Личность - это индивидуальный и неповторимый сплав мотивов, целей, воли, интеллекта, эмоций и любви к человеку. Поэтому воспитание и обучение должны направлять ребенка на путь становления личности.

Опираясь на положения психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев), обеспечивающей возможность интерпретации данных конкретно-психологических исследований, мы провели изучение условий эффективного взаимодействия педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений изобразительного искусства.

При изучении условий эффективного взаимодействия педагога и старших дошкольников мы исходим из следующих положений.

Во-первых, мы определяем это понятие, опираясь на теоретические исследования ряда авторов (Б.Ф.Ломов, А.У.Хараш, К.Шеннон), как диалогическое взаимодействие, при котором педагог (коммуникатор) как личность, имеющая собственные ценностные ориентации, мотивы, социальные установки, оказывает воздействие на ребенка (воспринимающего) через внушение, заражение, убеждение.

Эффективность взаимодействия будет определяться глубиной личностной "включенности" педагога (коммуникатора) в сферу жизнедеятельности ребенка (реципиента). При этом "межличностное" восприятие педагогом и ребенком друг друга трактуется как "междеятельностное", так как они поглощены предметом восприятия (искусством) и нет места взаимной объективации.

Во-вторых, мы ставим задачу определить, каким образом будет обеспечиваться это взаимодействие. Следовательно, мы используем подход к исследованию взаимодействия с позиции общения, рассматривая последнее в плане содержания, его социальных функций (в нашем случае воспитательных, то есть социализации ребенка через общение с искусством) (А.А.Леонтьев).

Мы исходим из определения искусства как самосознания культуры (М.С.Каган), способного осуществлять целостное развитие личности, так как искусство, благодаря своей образной форме, вырабатывает целостное миропонимание.

Становление эстетического сознания, одного из видов ценностного сознания, в том числе эстетического восприятия, требует индивидуальной свободы. Формирование эстетического сознания в детском возрасте осуществляется в условиях общения эстетически развитых личностей с развивающейся личностью ребенка, в столкновении их ценностных ориентаций. Иными словами, эстетическое воспитание должно обеспечивать свободу личности ребенка. Эту свободу реализует искусство.

Третье положение связано с характеристикой художественного общения. Определяя искусство как средство общения людей, мы опираемся на исследования ряда авторов о художественном диалоге (М.М.Бахтин, А.А.Леонтьев, М.С.Каган), мы исходим из того, что общение с художником - квазисубъектом - представляет собой особый тип духовного взаимодействия, которое стимулирует активность личности, провоцируя акт сотворчества. Поэтому в художественном диалоге с квазисубъектом происходит органичное развитие эстетического и художественного сознания.

В процессе художественного общения происходит обмен эстетическими ценностями между ребенком и художником (квазисубъектом), педагогом и художником. В педагогическом процессе взаимодействия педагог как эстетически развитая личность направляет усилия на изменение мотивации художественной деятельности ребенка, стремления его через игру-соревнование с художником достигать взаимопонимания через овладение языком искусства.

Игра-соревнование будит эстетическое и художественное сознание ребенка (И.Е.Бердлян), таким образом создаются предпосылки личностного роста ребенка, следовательно, изменения уровня сформированности эстетического восприятия искусства.

С позиции педагогики как социальной науки эстетическое восприятие - это качество личности, характеризующее способность ориентации личности в мире эстетических ценностей, которое придает личности неповторимые черты индивидуальности. Свобода ребенка в художественном общении - это условие эффективного взаимодействия педагога и детей в педагогическом процессе.

Имеет место аналогия диалогического взаимодействия педагога и ребенка и художественного диалога педагога и ребенка с художником - квазисубъектом: во-первых, их осуществление базируется на системе субъект-субъектных отношений; во-вторых, "сообщение", как и произведение искусства, несет на себе отпечаток личностей педагога и художника; третий момент, "сообщение" и произведение функционируют в системе "текст" (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Ю.М.Лотман, М.С.Каган).

Исходя из этих положений, мы представляем модель диалогического взаимодействия, в которой взаимодействие педагога и ребенка опосредовано диалогическим общением с художником - квазисубъектом. Графически эту модель можно представить следующим образом:

Рис. 2.

П - педагог; Р - ребенок, И - искусство ; Х - художник (квазисубъект)

Педагог и ребенок являются реальными субъектами, художник выступает как квазисубъект, с которым педагог и ребенок ведут воображаемую беседу. В качестве средств общения выступает речевая деятельность, изобразительно-выразительные средства искусства графики, паралингвистические средства, а также пластика тела. Эти средства реализуются в процессе бесед, викторин, дидактических упражнений, игр, игр-путешествий, эвристических ситуаций, эстетического восприятия произведений графики (книжной иллюстрации).

Мы определяем взаимодействие партнеров (педагог-ребенок) как материальное с духовной регуляцией, в то время как общение педагог-художник, ребенок-художник - тип духовного общения. Введение квазисубъекта (графика) - это подчеркивание духовного единения партнеров: педагога и ребенка.

Процесс формирования эстетического восприятия книжной графики у детей старшего дошкольного возраста с позиции художественного общения мы осуществляли в три этапа.

Первый этап обеспечивает личностную включенность участников: педагога, ребенка, художника - в художественный диалог. С этой целью педагог организует общение в триаде. В процессе беседы с детьми педагог вначале дает установку на восприятие особенностей личности художника, мотивируя последующее общение с ним. С целью эмоционального заражения, вживания в образ художника звучит магнитная запись: художник - квазисубъект График беседует с детьми, вводит их в мир своих интересов. В сознании каждого ребенка формируется только ему присущий образ Графика.

Второй этап связан с овладением детьми средствами общения с Графиком. Художник График пишет детям письма, которые они смогут прочесть, овладев линией, ритмом, пятном, цветом, симметрией, пропорциональными отношениями, развивая чувство композиции. При этом собственная творческая деятельность детей предшествует этапу эстетического восприятия произведениям. Такой подход обеспечивает активность, эмоциональность, непосредственность детского восприятия, его индивидуальный характер, личностную включенность ребенка в процесс восприятия иллюстрации.

Третий этап направлен на развитие форм художественного общения. График приглашает детей принять участие в конкурсе, вступить с ним в творческое соревнование. Игровое начало в творчестве детей - это условие развития способности интерпретации, умения понять замысел художника.

Дети выполняют как индивидуальные задания, так и объединяются в небольшие подгруппы по три-четыре человека. Они учатся направлять свои усилия на совместные действия, обеспечивающие решение эвристических задач. В этих условиях у детей развивается способность вкуса и эстетической оценки. Успешное решение задач конкурса детьми - результат более высокого уровня развития способности художественного общения.

Поле взаимодействия педагога и ребенка в художественной деятельности должно функционировать по принципу наращивания эстетической информации, так как каждое сообщение рассчитано на его интерпретацию партнером.

Принцип партнерства заключается в том, что ребенок, постигая средство общения - язык изобразительного искусства, получает возможность самостоятельного общения с художником. Социализация ребенка, его приобщение к культурным ценностям осуществляются в ситуации активности его личности. Педагог, реализуя потенциал художественно-творческого развития своей личности, ведет внутренний диалог с квазисубъектом, процесс и результат которого обеспечивает функционирование диалога "ребенок - художник (квазисубъект)".

Акт диалога "ребенок - художник" реализуется в художественно-творческой деятельности ребенка, направляемой личностно осмысленным мотивом соревнования с художником. Ребенок, попадая в поле зрения педагога, представляет собой "сообщение", то есть выступает как целостная личность. При этом его поведение выполняет роль "текста", а художественно-творческая деятельность определяет смысл педагогического взаимодействия.

Критериями роста уровня сформированности эстетического восприятия ребенка выступают: детскость, игровой и эвристический характер эстетического восприятия, позволяющие в комплексе оценить уровень эстетического развития.

Реализация введенного нами педагогического условия - художественного диалога - дала положительные результаты. В экспериментальных группах имела место дифференциация роста уровня сформированности эстетического восприятия: у 3% детей наблюдался рост уровня на 3 единицы, у 24% детей - на 2 единицы, у 58% детей рост уровня составил 1 единицу, в то время как в контрольных группах не выявлено дифференциации роста, но наблюдался у 35% детей рост уровня сформированности эстетического восприятия на 1 единицу. Такие результаты мы получили в итоговом диагностическом обследовании.

Условием эффективного взаимодействия педагога и ребенка (детей) является функционирование принципа партнерства. Этот принцип предполагает уникальность личностей педагога и ребенка (детей), что характеризует неповторимость педагогического процесса. Во взаимодействии происходит обмен эстетическими ценностями, так как оно направлено на предмет искусства. Соприкосновение нравственно-эстетических оценок партнеров способствует взаимообогащению их личностей.

**Список литературы**

Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208с.

Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательный процесс в современной школе: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. 380с.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.

Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: "АЛЕФ" Гуманитарный центр, 1992. 96с.

Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 271с.

Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4 С.29-36.

Воспитателю о личностном общении (Психология общения) / В.А. Петровский, М.А. Виноградова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова: Науч.-метод. объединение "Творческая педагогика". М.: МП "Новая школа", 1994. 77с.

Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1998. 319с.

Каган М.С. Эстетика как философская наука. СПб.: ТООТК "Петрополис", 1997. 544с.

Концепция воспитания учащейся молодежи / А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский // Педагогика. 1992. № 3-4. С.11-19.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584с.

Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365с.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143с.

Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С.124-135.

Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек. - Текст. - Семиосфера. - История. М.: Языки русской культуры, 1996. 442с.

Мудрик А.В. Социализация и "смутное время". М.: Знание, 1991. 78с.

Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопросы психологии. 1977. № 4. С.52-63.

Хараш А.У. Смысловая структура выступления. (Об объекте смыслового восприятия) // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 84-95.

Хараш А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 20-29.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Изд. корпорация "Логос", 1996. 318 с.