

УДК [37.013.77:37.036]: 159.923.2+159.944.4

ГАРМОНИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В.П. Анисимов

Тверской государственной университет

Раскрываются возможности арт-педагогики в преобразовании межличностных конфликтов субъектов образовательного процесса. Эмоционально-перцептивные процессы, обуславливающие выбор мотивов деятельности индивида в конфликтной ситуации, выполняют функцию интеграции, внутреннего концепта, объединяющего наследственный, генетический и социальный, приобретенный опыт субъекта. Произвольность действий в противоречивых ситуациях зависит от особенностей рефлексии и творческого потенциала личности, эффективное развитие которых возможно в условиях арт-педагогической практики реализации своих ценностных приоритетов жизни и самопреобразования.

Ключевые слова: *межличностный конфликт, арт-педагогика, творческое самопреобразование.*

Согласно современным гуманистическим теориям личностного развития (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, А. Менегетти, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) процесс эффективного познания индивидом окружающего мира и своего места в нем невозможен вне условий, обеспечивающих ему *чувство безопасности*. В свою очередь, это чувство обусловлено проявлением эмоционально теплых отношений, личностно значимых для человека людей. Вместе с тем в условиях современной социально-экономической жизни все чаще проявляются нарушения, деструкции субъект-субъектных связей в виде противоречий и межличностных конфликтов, что неизбежно порождает альтернативное чувство опасности и высокую степень тревожности (или даже тревоги). Сегодня фрустрированное переживание опасности даже там, где ее реально нет, испытывают, по данным современных исследователей, около 80 % взрослого населения нашей страны и столько же детей. В соответствии с действием принципа эмоциональной синтонии – психологически закономерного явления *прямого заражения ребенка эмоционально-энергетическим состоянием значимого для него субъекта* (родителя, педагога или сверстника) – чувство безопасности как базовая потребность психики человека удовлетворяется при условии удовлетворения потребности в признании, искреннем внимании и проявлении эмоционально теплых отношений этих

значимых для ребенка лиц. Поскольку современные родители в условиях хронического дефицита времени в связи с заботами о добыче «хлеба насущного» и чрезмерной занятостью своей профессиональной деятельностью чаще переживают состояние крайней напряженности и негативизма (неудовлетворенности собой, неизбежно ведущего к нарушению самоотношения и взаимоотношений с окружающими людьми), то и дети оказываются «заложниками» этой неблагоприятной психоэмоциональной среды, в которой они вынуждены напитываться «нечистотами» эмоциональных связей взрослых.

На этом фоне современная педагогика, к сожалению, озабочена в основном лишь проблемами освоения учащимися прежде всего специальных предметных знаний (физико-математического, химико-биологического, лингвистического, музыкально-изобразительного и тому подобного содержания). Эта задача выполняется во что бы то ни стало, т.е. зачастую за счет или как минимум вне контекста сложившихся отношений между педагогом и учащимся, педагогом и родителем, родителями и ребенком, которые, в свою очередь, обусловлены особенностями самоотношения субъекта.

Таким образом, ключевым препятствием эффективного познания окружающего мира и себя в нем (смысла своей жизни, своего предназначения) в развитии конструктивного самоотношения и осознания своего лидерского места в жизни является межличностный конфликт субъектов образовательного процесса. *Межличностный конфликт* как *стрессовая ситуация разногласия*, столкновения противоречивых мотивов субъектов взаимодействия, отражающих их фрустрированное состояние, обуславливает степень нравственности/безнравственности каждого из его участников как способность (или неспособность) к рефлексии и конструктивному согласованию потребностей и способов их удовлетворения в конкретных социально-психологических условиях деятельности. Противоречия, возникающие в отношениях между учащимся и учителем, ребенком и родителем, родителем и педагогом, имеют характерологическое содержание, истоки которого имеют как психогенетическую природу, так и психосоциальную особенность воспитания на ранних этапах развития личности (до трех лет).

Очевидно, что зрелость человека обусловлена степенью его ответственности за преобразование возникающих межличностных противоречий, появляющихся на почве несовпадения ожиданий и способов их удовлетворения каждым из участников события. Суть *ответственности* сводится к *осознанию причин возникающих противоречий в выборе приемлемых способов удовлетворения своих потребностей*, имеющих прежде всего вектор эмоциональной

направленности проживания личностью конкретной жизненной ситуации [1, с. 47–48].

Отношения содержат невербальную связь субъектов, при которой изменение состояния одного ведет к закономерному изменению состояния другого. Любая потребность (а значит, и мотив) обусловлена особенностями самоотношения как эмоциональной саморегуляции человека, вызывающей и определенное направление реакций, мотивов, мыслей и действий каждого из участников жизненной ситуации. Отсюда следует, что суть педагогического мастерства фокусируется на творческой способности педагога создавать в ситуациях конфликтного типа условия для конструктивного преобразования негативной направленности переживаний безнравственных чувств (переживание вины и дистанцирования, обиды и обвинения, страха и избегания, упрямства, зависти, ревности и агрессивности), обуславливающих межличностные взаимоотношения этих субъектов. Такое преобразование (изменение вектора) энергии негативной направленности эмоций в позитивные намерения и действия участников события возможно только с помощью развитого механизма рефлексивных способностей субъекта. Таким образом, проблема созидательно творческого изменения фрустрированных состояний личности в противоречивых ситуациях является базовой компетенцией педагога в организации эффективного образовательного процесса.

Успешность усвоения знаний возможна только на основе развитой эмоциональной саморегуляции индивида как внутреннего механизма обеспечения безопасной структуры отношений и конструктивно-нравственного самовыражения субъекта в реальных ситуациях жизни участников образовательного процесса: ребенка – родителей – педагогов. Сущность такого энергетического самопреобразования сводится к поиску и реализации способов *взаимосодействия* на пути к удовлетворению собственных потребностей и достижения наряду с ними в соотношении с потребностями ближних [2, с. 126–131], что обеспечивается в условиях арт-педагогического сопровождения личностного развития.

Современная психология утверждает, что здоров не тот человек, у которого нет проблем, а тот, кто их осознает (Ананьев В.А., 2007; Пезешкиан, 1993; Билецкая М.П., 2010). Осознание своих внутренних переживаний, помыслов и мотивов обуславливается дихотомией важнейших особенностей психического развития индивида: 1) степенью развития эмоциональной чуткости (спектра и глубины переживаний) и 2) рефлексивных способностей личности как ключевых свойств отзывчивого и потенциально творческого человека. Гармоничное соотношение этих двух качеств личности и является механизмом порождения нравственности человека.

Сохранность здоровья человека все больше зависит не от врачебной помощи, а от *нравственности* человека как способности к чуткому осознанию своих ситуативно-субъективных состояний и рефлексивно-творческому преобразованию безнравственных – негативно-разрушительных эмоций, переживаний, состояний – в конструктивно-созидательные, нравственные чувства, обуславливающие соответствующие мотивы и деяния.

Базовой причиной развития внутреннего конфликта выступает противоречие между появляющимися притязаниями личности в условиях стремительно изменяющейся социальной жизни и привычно шаблонными способами эмоционального реагирования на них индивида [3, с. 75–76]. Такие привычные эмоциональные реакции в изменившихся социальных условиях оказываются опасными для человека уже потому, что не дают ожидаемого эффекта и становятся эмоционально тупыми попытками разрешить конфликт. Поэтому привычные эмоциональные реакции часто являются неэффективными в преобразовании противоречий межличностных связей, лишь усугубляя внутриличностный конфликт и осложняя межличностные взаимоотношения. Это неизбежно ведет к личностным деформациям [5], а значит, и новым межличностным конфликтам, что в итоге становится бессмысленным, ибо жизненная энергия человека тратится лишь на эмоциональную «пробуксовку» – обидчивость, агрессивность, страхи – и сжигание своей энергии на поиск мнимого внешнего «врага» (якобы ответственного за эти чувства) и борьбу с ним.

Следовательно, современному педагогу архиважно овладеть творческими технологиями профилактики и преобразования негативизма как внутриличностной причины межличностных противоречий. Такое самотворение предполагает рефлекссию внутренних причин проявления негативизма и осознание возможных способов его преодоления, что создаст условия как для преобразования своих деструктивных состояний и межличностных конфликтов. Одной из эффективных моделей такой психопедагогической технологии является арт-педагогика.

Арт-педагогика дословно означает «творческое ведение дитя». В русском языке понятие «творчество» (творение) трактуется как способность человека самостоятельно создавать что-либо новое, оригинальное на основе традиционного, репродуктивного [7, с. 822]; «ведение» же понимается как сфера деятельности *управления* [там же, с. 67] – *своевременного выявления причин возникающих противоречий и адекватного их разрешения*; а вот слово «дитя» до сих пор в педагогике определяется трудно. Специально отметим здесь, что до сих пор научно содержательного раскрытия понятия «дитя» (или «ребенок») мы практически не находим ни в одном учебнике по педагогике. Попытка

В.М. Полонского дать определение понятию «ребенок» как человеку, не достигшему возраста 18 лет [6, с.53], содержит, к сожалению, лишь формальный признак такого феноменального явления (ребенок!). Паспортный возраст может служить формальным показателем искомого, но не является существенным признаком определяемого явления. Другой исследователь С.А. Кузнецов оказывается ближе к содержательной характеристике понятия «дитя», определяя его как выражение экспрессии приподнятости, торжественности суждения о человеке, обнаруживающем характерные черты близкой ему среды и являющемся порождением добра и света (6, с. 164). Другими словами, ребенок проявляется прежде всего эмоциональным стремлением удовлетворить комплекс своих потребностей («хочу»), рефлексия которых становится для него (а поэтому и для окружающих его ответственных взрослых – родителей и педагогов) ситуативно и стратегически актуальной в построении своей смысложизненной траектории развития. Задача взрослых при этом – обеспечить условия (среду и способы) *гармоничного* удовлетворения любых потребностей дитя в существующих условиях бытия, где под «гармоничным» мы понимаем *такое соотношение частей и целого, при котором они взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга*. Таким образом, с позиций арт-педагогики «ребенок» (или дитя) – это человек, способный выразить свою систему потребностей и имеющий творческий потенциал их реализации в структуре нравственных отношений.

Отсюда суть арт-педагогической позиции взрослого (родителя и педагога) заключается в обеспечении такого сопровождения дитя, в процессе которого обеспечивалась бы его конструктивная социализация, обусловленная развитием внутреннего механизма гармонично развивающейся психологической дихотомии:

1) *эмоциональной отзывчивости* – способности к ежеситуативному осознанию своих состояний и потребностей в структуре интересов и отношений с ближними, что позволяет прогнозировать перспективные модели своих деяний с учетом притязаний окружающих;

2) *инициативной активности* – способности своевременно позиционировать свои замыслы и, соотнося их с интересами ближних, творчески осуществлять их в реальных (часто неблагоприятных) условиях социума [1, с. 128–129]. Саморегуляция как способность управления этими внутренними процессами и обуславливает механизм выражения арт-педагогического содержания и компетентности индивида в формировании культуры окружающего мира на основе преобразования сенсорной культуры собственной жизни.

Таким образом, *суть арт-педагогического сопровождения образовательного процесса направлена на развитие эмоциональной*

саморегуляции как внутреннего механизма саморазвития личности, раскрытия ее духовно-интеллектуального потенциала в рефлексивном согласовании внутренних эмоционально-ассоциативных побудителей («хочу») с условиями окружающего бытия, способствующего формированию компетенций позиции сотрудничества, соборного проявления индивидов, объединенных одной деятельностью в рамках учебной, производственной или семейной жизни. К таким компетенциям мы относим способность индивида:

а) к чуткой *перцепции* как однозначных, так и амбивалентных состояний, переживаний, эмоций человека;

б) *рефлексии* общения и невербального взаимодействия («здесь и теперь») в понимании желаний, потребностей, помыслов, мотивов как гармоничного проявления опыта рефлексии ретроспективной, настоящей и будущей деятельности;

в) *моделированию* и *реализации* креативных средств достижения цели в преобразовании своих негативных эмоций и состояний в созидательно позитивную мотивацию и способы деятельности.

Современные педагоги, к сожалению, такими компетенциями чаще не владеют (за исключением очень немногих из них, умеющих интуитивно использовать подобные приемы профессиональной деятельности), ибо никакой специальной подготовки по развитию рефлексивных способностей и предприимчивости в реализации своих помыслов в рамках педагогических специальностей, к сожалению, до сих пор не ведется.

Так, по данным нашего исследования, проводимого в 2009–2012 гг. среди работающих воспитателей ДОУ (занимающихся профессиональной переподготовкой на базе ТОИУУ), только 31 % воспитателей ДОУ г. Твери и 8,2 % областных ДОУ (из 728 обследованных педагогов) оказались способны применять стратегию *сотрудничества* в конфликтных ситуациях, где рефлексивные способности педагога являются решающим фактором профессиональной компетенции. Примерно столько же (около 8 %) придерживаются традиционно директивного стиля разрешения конфликтных ситуаций, используя авторитарные способы конкурентно директивного решения возникающих межличностных противоречий. Очевидно, что доминирование авторитарного стиля педагогического разрешения конфликтов провоцирует лишь на эмоционально шаблонные проявления личности ребенка защитного характера (капризность и упрямство) в противоречивых ситуациях, что усиливает дефицит эмоционально теплых отношений всех субъектов образовательного процесса и ведет в итоге к деформации (акцентуациям характера) личности ребенка, его родителей и профессионально-личностных качеств педагога. Стремление же формально сохранить

свои лидерские позиции, быть главным, занимая в конфликтных ситуациях конкурентно-властную позицию, лишь усугубляет внутриличностные противоречия педагога, чаще обуславливая действия в ущерб ребенку и себе.

Основная же часть педагогов, участвующих в нашем исследовании (63,8 %) предпочитают использовать в своей профессиональной практике такие либеральные стратегии поведения в конфликте, как *избегание* или *компромисс*, что не может служить методом конструктивного преобразования личности, а является лишь попыткой временного и несущественного изменения противоречивой ситуации. В итоге такие стратегии не только слабо способствуют, но чаще оказываются барьером духовно-нравственного роста индивида, приводящего к чувству эмоционально тупого, «болотистого» увязания в противоречиях жизненных ситуаций, ведущего к утрате смысла жизни.

Арт-педагогика как технология непрерывного развития эмоциональной саморегуляции (самостоятельности) личности нацелена на накопление индивидуального опыта двуединого процесса функционирования *эмоциональной отзывчивости* и *инициативной активности* как внутреннего механизма непрерывного творческого поиска своего предназначения в жизни. Эмоциональная отзывчивость как способность к рефлексии спектрально широкой и глубоко тонкой перцепции (нюансово-оттеночной, детализированной) эмоциональных состояний субъекта позволяет индивиду сканировать информацию о реальных потребностях ближнего. Суть арт-педагогического сопровождения заключается в этом случае в оказании помощи накопления индивидуально-ситуативного опыта рефлексии, понимания своего состояния и состояния партнера по взаимодействию, что позволяет человеку быть поистине нравственным, т. е. *адекватно понимать и принимать актуальные потребности* личности и осознавать границы как своих притязаний, так и интересов ближнего, а также возможностей и перспектив проявления себя с учетом этих осознаваемых границ потребностей и притязаний окружающих. Только на этой основе возможно рождение конструктивно-творческих, нравственных, духовно-интеллектуальных моделей деятельности каждым из субъектов образовательного процесса.

Таким образом, *инициативность* личности как *способность к непрерывному исследовательскому моделированию (на основе эмоциональной отзывчивости) возможного преобразования существующей реальности* и является внутриличностным условием обновления себя и окружающего мира в соответствии с ожиданиями, потребностями субъектов и их конструктивно духовного удовлетворения. Однако, как показывает современная педагогическая практика, одной такой инициативы недостаточно в моделировании

продуктивных конструктов будущей деятельности (ибо такие инициативы в условиях российской действительности обычно оказывается некому воплощать!). Поэтому требуется *активность* личности в реализации своих инициатив на практике. Активность как эмоционально-волевая регуляция своих действий в воплощении построенной модели и способность ее коррекции на основе эмоциональной отзывчивости в соответствии с изменяющимися условиями бытия и позволяет человеку воплотить задуманные конструкты социальной жизнеспособности. Следовательно, проявление одной инициативы как исследовательской внутриличностной практики недостаточно, требуется активность по реализации возникающих творческих моделей в событийном пространстве социума. Поэтому такое функциональное свойство личности мы и называем *инициативной активностью*.

Гармоничное соотношение эмоциональной отзывчивости и инициативной активности является дихотомичным проявлением эмоциональной саморегуляции личности, что в условиях педагогической практики и обеспечивает полноценную реализацию педагогических моделей соборно согласованной жизнеспособности конкретного сообщества.

Считаем важным отметить, что для педагогической практики весьма опасно проявление механизма эмоциональной саморегуляции вне осмысления и проявления духовной «вертикали», – мотивационно-ценностной ориентированности смоделированных педагогом конструктов. Эмоциональная саморегуляция является внутренним механизмом движения и «прелюдией» базового проявления духовного осмысления своих деяний – нравственности. Нравственность как эмоциональная отзывчивость и внутриличностное условие любой деятельности человека является почвой для создания этических межличностных взаимодействий.

Нравственность – это ежеситуативное проявление способности субъекта преобразовывать негативные переживания (такие, как чувство страха, обиды, зависти, ревности, капризности, упрямства, уныния, злости) в созидательно позитивные чувства оптимизма, радости и достижения своих целей в согласовании с ближними. При этом *чувство страдания* как амбивалентное состояние внутренней работоспособности создает то рефлексивное поле напряжения, которое стимулирует индивида на поиск конструктивных способов преобразования и использования энергии негативных эмоций в другом – конструктивно позитивном энергетическом векторе, созидательном направлении разрешения данного напряжения. Страдание как внутренне противоречивое состояние человека (педагога, родителя, ребенка) стимулирует его на поиск, исследование внутренней и окружающей

среды в конструировании способов преобразования – такого изменения себя, при котором может наступить гармонизация внутриличностного дискомфорта при обнаружении нравственных способов межличностного взаимодействия. Заметим здесь, что гармонизация отношений может наступить только на основе развитой у индивида рефлексивной способности своих переживаний в страдании как эмоциональной отзывчивости в чутком осознании даже самых слабых, незначительных проявлений (но вполне возможно существенных!) своих побуждений наряду с ожиданиями ближних. Учет таких сенсорных проявлений и лежит в основе адекватной инициативной активности в преобразовании конкретной ситуации межличностного конфликта.

Таков внутриличностный механизм преобразования индивидуальных проблем человека в системе нравственных межличностных отношений, характеризующихся ответственностью каждого за итоговый результат реализуемого проекта [1, с. 241].

Эмоционально-перцептивные процессы, обуславливающие при этом выбор мотивов той или иной деятельности индивида в конкретной ситуации, выполняют функцию интеграции, внутреннего концепта, объединяющего наследственно генетический и социально приобретенный опыт субъекта. Так, способность индивида к рефлексии выполняет функцию дифференциации реальных переживаний («размеживания» позитивных от негативных) и осознания причин появления негативизма как безнравственного и асоциального состояния, актуализирующего лишь потребность в психофизиологической защите депрессивного или агрессивного характера. Осознанное «рафинирование» таких эмоций является первым и основным шагом к управлению своим состоянием и преобразованию негативных побуждений в позитивные как основы мотивации и помыслов творческого созидания субъекта. Механизм такого преобразования зависит от индивидуального творческого опыта человека в поиске оригинального (нестандартного), детализированного и нового (для индивида) способа решения противоречий. Таким образом, **творческое самопреобразование** мы понимаем как такую *рефлексивную способность, которая позволяет раскрывать индивидуальный нравственный потенциал произвольности творческих действий личности в противоречивых жизненных условиях реализации своих притязаний и ценностных приоритетов.*

Эффективное познание себя, своего образа и смысла жизни как усвоение новой (в том числе и учебной) информации о своем месте в окружающем мире невозможно, если человек переживает состояние чувства опасности, – ожидания деструктивного воздействия ближних, что актуализирует страхи как внутренние барьеры, неизбежно ведущие

к усугублению таковых и личностным деформациям в целом. Доминирование же опыта традиционно директивного или (как это чаще проявлено сегодня) либерально-дистанцированного педагогического воздействия на подрастающую личность вполне диагностично характеризует проявление деформированной личности родителя и/или педагога. Это свидетельствует, во-первых, о доминирующем переживании человеком негативизма, преобладании индивидуального опыта переживаний безнравственных чувств; во-вторых, формирует у индивида стойкое состояние чувства незащищенности, хроническое переживание тревоги как ожидание опасности даже там, где ее реально нет (с последующим накоплением и усугублением страхов как внутренних препятствий личностного роста) и, в-третьих, оказывается пусковым механизмом реакций защитного характера – директивных требований выполнения тех условий, которые по представлению личности могут компенсировать переживаемое чувство неполноценности. Именно такой эмоциональный опыт индивида является внутренним барьером [3, с. 29–31] в личностном росте и закономерно оказывается механизмом социально-психологической дезадаптации, характерологической акцентуации и в итоге личностной деформации, несостоятельности, неуспешности в личной и профессиональной деятельности.

Следовательно, образовательный процесс, построенный в традиционном режиме директивных воспитательных воздействий, где оценка чаще критична, а то и откровенно негативна, а моральные нормы становятся лишь формально авторитарным фактором призыва к соблюдению внешних правил приличия и морали, воспринимающимися индивидом чаще как формальное препятствие, барьер на пути к удовлетворению своих личностно значимых потребностей, становится неэффективным. Моральные декларации, зачастую не учитывающие и игнорирующие «живые» потребности индивида в эмоционально теплых отношениях, становятся внешним подавляющим фактором в развитии познавательной мотивации личности, провоцирующим формирование шаблонных (эмоционально тупых) способов негативного реагирования, ориентированного либо на сопротивление (упрямство или капризность), либо на репродуктивное действие покорного послушания. Таким образом, деструкции негативистских взаимоотношений становятся реальным психопедагогическим барьером в познавательном процессе и осмыслении индивидом своей жизнеспособности. Так запускается индивидуальный механизм импульсивного негативизма (вместо осмысленного позитивизма), обостренного взрослыми противоречий во взаимоотношениях, которые вне развитых рефлексивных способностей не представляется возможным разрешить конструктивно.

Раскрывая механизм преобразования конфликта как творческий процесс, профессор Р.М. Грановская [4, с. 57–60] рассматривает внутриличностные противоречия между уровнем притязаний и реальными достижениями субъекта как исток эмоционального напряжения, – того негативного заряда энергии, который предстоит на основе рефлексии и самостоятельного творческого поиска причин и способов разрешения внутриличностных рассогласований использовать в преобразовании негативного опыта в позитивный. По сути, индивидуальный опыт такого преобразования возможно быстро и эффективно накопить при использовании искусства в качестве средства оригинального переосмысления традиционных своих эталонов поведения и их творческого преобразования в инновационный опыт, удовлетворяющий как потребности и притязания самого субъекта, так и ожидания значимых для него близких. Такой способностью внутреннего преобразования обладали многие выдающиеся учителя-управленцы прошлого (великий князь всея Руси Михаил Ярославич Тверской, выдающиеся педагоги-новаторы С.А. Рачинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) и современности (Ш.А. Амонашвили, С.О. Мильтонян, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург).

Таким образом, заметное повышение научно-педагогического интереса к потенциалу искусства в целях расширения и обогащения знаний о конструктивной среде воспитания человека и эффективного решения многообразных практических педагогических задач вполне обосновано. В немалой степени этому способствует интенсивное развитие *смысловой педагогики* и ее особого направления – *смысловой дидактики*, призванной обеспечить интеграцию педагогического знания на основе понимания личностью психологических механизмов самопреобразования культуры (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Е.А. Ямбург и др.).

Основы путей установления взаимосвязи педагогики и искусства в развитии личностного потенциала субъектов образовательного процесса были заложены еще классиками педагогики искусства А.В. Бакушинским, С.А. Герасимовым, Д.Б. Кабалевским, М.О. Кнебель, А.А. Мелик-Пашаевым, Г.Г. Нейгаузом, Б.М. Неменским, К.С. Станиславским, Г.М. Цыпиным, Л.В. Школяр, Б.П. Юсовым и другими деятелями культуры и художественного образования. Уже заметный вклад в реализацию этой задачи внесли современные исследования, связанные с разработкой арт-технологий как инновационных направлений педагогической науки и практики (О.С. Булатова, М.В. Гузева, Л.Д. Лебедева, В.И. Петрушин, Н.Ю. Сергеева, Б.А. Столяров, В.С. Шушарджан, М. Янушевска-Варых и др.).

Наши исследования позволяют утверждать, что арт-педагогическое направление в изучении эффективных условий творческого саморазвития личности на основе развития способности к гармонизации межличностных взаимоотношений становится все более востребованным в широкой практике образования и культуры.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2010. 320 с.
2. Анисимов В.П., Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: Монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2008. 280 с.
3. Гормин А.С. Психологические основы барьерной педагогики. Теория развивающего образования одаренных подростков: монография. Великий Новгород, 2003. 288 с.
4. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. М.: Генезис, 2002. 573 с.
5. Желагина Т.А. Профессиональная деформация личности учителя в период преподавательской деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2008.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. М.: Высш.шк., 2004. 512 с.
7. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2003. 960 с.

ART PEDAGOGIC IN MUTUAL RELATIONS HARMONIZATION OF SUBJECTS IN EDUCATIONAL PROCESS

V.P. Anisimov

Tver State university

Art pedagogic possibilities in transformation of subject's interpersonal conflicts of educational process reveal in article. Emotionally-perceptive processes causing motives choice of this or that individual activity in a conflict situation carry out function of integration, internal concept, uniting the hereditary, genetic and social, gained subject experience. Randomness of actions in inconsistent situations depends on features of person's reflection and creative potential, which developments is effectively possible in the conditions of art-pedagogic practice of values realization of life and self-education priorities.

Keywords: *the interpersonal conflict, art-pedagogic, creative self-education.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, профессор Тверского государственного университета, директор научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru