



2. Osho R. Tvorchestvo. Vysvobozhdeniye vnutrennikh sil [Текст] / R. Osho. – М. AST. – 2007. – 192 с.
3. Shtainer R. Istina i nauka. Filosofiiya svobody [Текст] / R. Shtainer. – [per. s nem. B. Grigorova]; – К., izd. «Demetra». – 2007. – 440 с.
4. Yurchenko S. B. Ja. Filosofiiya i psihologiiya svobody [Текст] / S. B. Yurchenko. – М., «Sputnik+»,. – 2012. – 122 с.

Елена Торшилова,

г. Москва

УДК 37.033

КОНЦЕПЦИЯ И ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Концепция эстетического развития базируется на позициях исторической традиции о форме как основном носителе эстетической сущности мира и искусства. Система диагностических методик выявления и развития эстетической одаренности ребенка, разработанная автором, определяет развитость чувства формы ребенка 3-7 лет в восприятии им мира и искусства. Обоснована точка зрения, что одаренный ребенок выходит за пределы нормы и проявляет нестандартное чувство формы, которое традиционной педагогикой не поддерживается.

Ключевые слова: эстетическая одаренность, чувство формы, диагностика, соотношение нормы и одаренности.

The concept of aesthetic development is based on positions of historical traditional notion of the form and shape as the main carrier of aesthetic essence of the world and art. The author developed the system of diagnostic methods to detect and develop the aesthetic gift of the child. He defines the development of the shape-perception of the 3-7 years child, taking into account his perception of world and art. The point of view, that gifted child is out of normal measure of perception and it demonstrates non-standard perception of the form is proved. But this fact is not supported by traditional pedagogic.

Key words: aesthetic gift, perception of the form and shape, interrelation between norm and giftedness.

Наша гипотеза успешности раннего развития художественного восприятия ребенка базируется на своевременном обретении им баланса интеллектуально-познавательной и эмоционально-творческой установок мировосприятия. Первая традиционно поощряется, воспитывается и развивается в условиях приоритетного до сих пор обучения всем основным принципам мировосприятия и науко-подобным способам присвоения знания. Ребенок должен опознавать мир, ориентироваться в его реальности, мыслить логично и тем самым стандартно. Отрицать такую необходимость нельзя, если мы растим нормального человека (что такое норма – здесь не обсуждаю). Но чтобы избежать шаблона его развития, не стоит блокировать творческую индивидуальность каждого растущего ребенка, педагогически плодотворно соблюдать баланс нормы и свободы его видения, рациональности и образной, ассоциативной, метафорической специфики его восприятия и познания. В большинстве методик дошкольного воспитания задача такого баланса либо не ставится, либо начинается с взрослением дошкольника целенаправленно стираться (особенно в условиях занятий подготовительных групп). Образное видение с его фантазией и «неточностью» начинает считаться детским, которое необходимо, вырастая, преодолеть. В полтора-два года дети знают, определяя, что нарисовано, надо соотносить изображение с узнаваемым предметом: это зонтик, дерево, из капусты варят щи, а из вишен – компот. Так же, чтобы было «похоже» и «правильно», – надо рисовать. Тем самым губится потенциальная одаренность ребенка. Не только художественно-творческая одаренность, но одаренность эстетического мировосприятия в целом.

А если он рисует непохоже и не отрицает неправдоподобные изображения, может, он как раз и одарен нестандартным видением? Большинство трехлетних детей, во время моих давних занятий по их эстетическому развитию в детском саду, в полном недоумении взирали на ядовито зеленое пятно причудливой формы, с чем-то вроде глаза посередине (картина



У. Базиотса «Карлик» – 1947 г.), отказавшись сказать (а придумать?), что это. А Саша, которому тогда было чуть больше двух лет, сказал: «Гаган», придумав свое слово и произнеся его с угрожающей интонацией. Через год он поумнел, но сохранил, приобрел представление о живописи как изображении необычном, неправдоподобном и, глядя на предложенные ему для выбора две фото-репродукции, сказал: это «дядя яблоки везет» (обычная, «реалистическая» фотография сада), а это «картинка» (репродукция абстрактного полотна А. Горького «Водопад»). «Картинку» он и предпочел.

При этом достаточно давно, около ста лет назад (и позже) началось в Европе, Японии, Америке увлечение «спонтанным» развитием и рисованием, идеями «невинного глаза» параллельно с открытием, например, искусства аборигенов Америки. Распространилась практика предоставления ребенку права рисовать абстракции, пятна, колористические картины под музыку и т. п. Увлечлись этим и у нас. Сегодня крен в эту сторону проходит, и проходит справедливо, потому что в 9-10 лет продолжать рисовать только «пятна» (если ты не врожденный абстракционист) – это тупиковый путь. Перегибать с этим не стоит. Взросление требует культурных знаний и даже норм. Но соблюдение баланса эстетической свободы и социально-художественной нормы и, по-моему, баланса чувства и разума не только в видении и «творении» искусства, но и в мировосприятии в целом, педагогически плодотворно. И тогда одаренный ребенок эту способность, при поддержке воспитателя, учителя, разовьет, а не поглотит собой среду достойных представителей массового вкуса.

По нашим данным возрастная динамика признания «непонятного» изображения, музыки, стихов в условиях нормативного воспитания достаточно сложна. Наиболее свободны в принятии непонятного искусства четырехлетние дети. И опыт расширения их общения с «непонятным» искусством может быть плодотворным и неожиданным. Это, например, теперь длительная практика работы с дошкольниками в Третьяковской галерее М. Мацкевич, работа в ГМИИ им. А. Пушкина старшего методиста Н. Золотовой или развитие музыкального восприятия младших школьников (правда, воспитанников интерната для одаренных детей) в условиях приобщения их к музыке Э. Денисова, С. Губайдуллиной и А. Шнитке по принципам научной школы Н. Г. Тагильцевой в Педагогическом университете Екатеринбурга. Вне таких влияний у детей к шести годам достигнутый раньше некоторый баланс «чувства и разума» начинает снова склоняться в пользу приоритета познавательных установок и интересов. Этот возраст и считается кризисным. Второй такой кризис – подростковый, 13–14 лет.

Такой дисбаланс присущ развитию ребенка относительно современной культуре. Развитие интеллекта, в том числе и победа разума над чувством, особенно в нашей европоцентристской культуре, – необходимый компонент общего развития ребенка. Ориентиры предпочтений большинства нормально развивающихся детей в наших культурах связаны с оценкой изображения, отсюда – искусства, как копии и элементарной ценности самой изображенной действительности. Оценка изображенной действительности базируется на триаде истины, добра и красоты, которые включают понятность, узнаваемость, отсюда – безопасность; добро – это тоже безопасность и здоровье; а красота – это яркость и разноцветье, т.е. веселье. Это общая норма.

Наш опыт такого исследования привел именно к таким результатам. Ведущий психолог Йельского университета в США И. Чайлд и психолог Токийского университета С. Ивао провели в 1977 году кросс-культурное сравнение эстетических предпочтений американских и японских детей 3–7 лет. Использовалась исследовательская методика И. Чайлда, построенная на сравнительном выборе из 27 пар образцов визуального искусства, сходных по предмету изображения, но различавшихся по эстетическим достоинствам. Получив от И. Чайлда стимульный материал его «теста», я повторила такой опрос в 1991 году 352 воспитанников разных детских садов Москвы. Значимым для проблемы возрастной «объективности» ориентиров вкуса оказался тот факт, что, кроме относительного сходства детских вкусовых предпочтений всех трех культур, совершенно очевидным оказалось полное сходство отказа в красоте



подавляющим большинством американских, японских и российских детей в трех парах изображений. Они категорически не согласились с экспертами и предпочли яркую и стандартно открыточную птичку темному и деформированному изображению «слепой птицы», столь же стандартно ясный лес – лесу в тумане и фотографию пышноволосяй и большеглазой женской головы – контурному тонкому, но условно – недорисованному, наброску женского профиля. [1] Но это и есть среднестатистический уровень развития ребенка, продиктованный культурной и психологически адаптационной нормой. А одаренность лежит вне этой нормы.

Выбранная нами модель эстетической одаренности, а не нормы, таким образом, базируется на преодолении в оценке мира и искусства опоры на узкую триаду истины, добра и красоты в ее элементарном варианте, на видении образной уникальности каждого явления и произведения искусства, а не подведении его под стандарт. Чтобы дать ребенку возможность выйти за рамки только общего «предметного» опознания («это лягушка, нет, это жаба»), «это цветок, но я не знаю, какой», «а на этой картине нарисована селедка, вобла или окунь?») стоит, по-моему, навести ребенка на видение особенностей формы явления или произведения искусства, неповторимости формы как единственного способа предъявления нам своего особенного содержания. Поэтому форму мы понимаем не как какие-то отдельные «выразительные средства», украшения, тропы, которым часто в методиках художественного развития и учат как признакам «эстетичности», а как все, что видит, воспринимает человек в этом произведении или явлении.

Форма, как носитель эстетической сущности природы, предметного мира, искусства, человека и всех основных его проявлений: речи, общения, деятельности и ее продуктов, выбрана в нашей концепции из историко-культурной традиции философии, искусствоведения и экспериментальной эстетики. Это достаточно широко известная и давняя философско-эстетическая традиция интерпретации эстетической ценности формы (Пифагор, Платон, Л. Альберти, А. Дюрер, В. Хогарт, И. Кант, Г. Вельфлин, В. Винкельман, Э. Панофский, В. Воррингер, К. Белл, Р. Фрай, В.С. Соловьев, А. Бакушинский, В. Кандинский, Г. Рид, Р. Арнхейм, В. Фаворский, Б. Раушенбах, Г. Фехнер, Г. Айзенк, И. Чайлд, Д. Берлайн и др.).

Отсюда основной эстетической способностью мы считаем чувство формы, на выявлении развитости которого и строилась диагностика эстетической одаренности ребенка, при этом в условиях восприятия им мира и искусства, а не его творчества. Объективную диагностику уровней и динамики творческого развития ребенка нам разработать не удалось. Прежде всего, вероятно, потому, что в творческом продукте живет «душа» автора, которая не измеряется. Как говорил Г. Гейне, пламя нельзя измерить унциями. Критерии творческого успеха ребенка больше зависят и от его индивидуальности и от норм оценки в данной культуре, и от методики конкретного учителя. В диагностике развития художественно-творческих способностей, как мне кажется, много противоречий и субъективности, а традиционные тесты общей креативности (Д. Гилфорд, Д. Векслер, Э. Торренс) не годятся для того, потому что касаются дивергентности общего мышления, не учитывающей специфику художественно-эстетического видения.

Критерии эстетичности мировосприятия гораздо более объективны. И совпадение таких критериев в уровнях развитости эстетического восприятия детей разных стран и разного времени прослеживается. Почему? Никто из авторов кросс-культурных исследований, насколько я знаю, не утверждает, что сходство восприятия определяется врожденной принадлежностью к роду человеческому, но тайная гипотеза такой интерпретации сходства всегда существует. Даже я, кроме участия в исследовании по методике И. Чайлда, выявившей такую объективность, пусть общекультурную, получила поразительное совпадение экспертных оценок лучшего и худшего чувства формы по материалам одного из самых спорных наших тестовых заданий (см. ниже). На международной конференции в Перми по экспериментальной эстетике мы попросили ее участников оценить метафорические образы, предложенные нашими дошкольниками, по шкале: лучше – хуже. Без всяких моих пояснений никто из «экспертов» из разных стран не отказался мне помочь, сразу меня понял, и все их оценки, без всякого



описания собственной шкалы оценки, полностью совпали с нашими. Конечно, совпадение может объясняться тем, что все они знакомы с концептуальными и эмпирическими опытами выбранной нами диагностики. Но оценки успехов детей в художественно-творческом видении нашими экспертами, дома, тоже почти совпали. Значит, у нашей диагностики есть какие-то вне субъективные основания? Надеюсь, что да. И еще более частный опыт в защиту наших методик – наши прогнозы эстетического и общего развития детей, которых мы (если дети где-то не потерялись, уехали, ушли из этой школы и т.п.) тестируем до их 15–16-летия. Что-то из их будущего (и после школы) мы угадываем. Совершенно очевидно, что ближе к «общечеловеческому» сходству эстетического восприятия и его доступности вне знания языка, особенностей культуры, уровня развитости может быть только оценка формы, организации, структуры воспринимаемого, а не его нравственное или сюжетное содержание.

Очевидно, что к потенциально одаренным детям можно отнести тех, кто преуспел в большинстве наших тестовых заданий. Но практика многолетнего тестирования убедила нас, что маленькие дети, кроме совокупного успеха, могут делиться по типам мировосприятия и развития и по стадии их развития в момент тестирования. Тип и стадия могут блокировать успешность выполнения одних или других заданий. Условное общее деление на типы – отдельная проблема: мыслители и художники у И. Павлова, аполлоники и дионисийцы у Ф. Ницше и О. Шпенглера, детские типы – у А. Заззо, П. Блонского, Г. Гарднера; у нас – «умники», «сенсорики» и «гармоники» и др. [3]. В целом главное основание типологического деления – соотношение чувства и разума, которое либо определяет разные потенциальные возможности в эстетическом мировосприятии, либо блокирует их, хотя могут в процессе дальнейшего развития смешиваться и компенсироваться. Что касается стадии развития, то мы в индивидуальном развитии ребенка наткнулись на то, что сейчас он «спит», накапливает камни, а не разбрасывает их. Что касается возрастной стадии «спанья», в том числе – эстетического, то они известны (пять-шесть лет, тринадцать-четырнадцать лет). Эстетические успехи ребенка в этом возрасте – признак особенностей развития, возможно, одаренности.

Что касается самих наших диагностических методик, то описывать их вне стимульного материала – неблагодарная задача. Поэтому только в общем виде – о задачах, критериях и результатах.

Неоднократно апробированная методика определения уровней развития эстетических способностей детей трех-семи лет включает умение вычленять видение формальных, т. е. эстетических особенностей изображения и строить из них метафорический образ с помощью эмпатии и воображения. Поскольку ребенку увидеть форму как основной способ предъявления нам уникального образа в бытовом, в действительности, или сюжетном, жанровом изображении – в искусстве, трудно, весь стимульный материал, строился на бессюжетных «картинках» и абстрактных образцах изобразительного искусства. Рассматривая образцы икебаны (на открытках) с разной формы веточками, ребенок вынужден, ничего не приписывая «картинке», только наложить эскизное изображение (на карточках) на букет-икебану, где веточки разной формы. Тест оказался очень простым, путали только одну веточку с другой величиной листика на ней. В этом случае стоило фиксировать невнимание и редкую для возраста «слепоту». С возрастом видение формы улучшалось, но успех первоклассников из разных школ различался, так что оно зависит от методик общего развития. В следующем тестовом задании предлагалось также «наложить» букет на «вазу» (все на открытках), совпадающий по особенностям «позы» сосуда («наутилуса») и абриса букета, а не по цвету и не предположению, что букет «туда не влезет». Его выполнение «работало» как признак потенциальной одаренности видения целого, раньше части, в какой-то мере чувства стиля, слышания особенностей эстетической формы как посылка образно-духовных смыслов. Но способность к такому видению по школам не различалась, значит, этому в школе не учат вовсе. А одаренность, и не только внимания, можно предположить.

Специально провокационным тестом на чувство формы был тест «Джоконда», когда надо было увидеть, что «Джоконда» – это треугольник (пирамида), «Троица – это круг



(«смотрите, как у ангелов ноги закруглены» – сказал четырехлетний ребенок), а «Сэр Чарльз де Моретта» на портрете кисти Ганса Гольбейна – квадрат. Последнего из-за грузности, важности, «вылезания» из рамы, угадывало большинство. Тест предполагал латентно обучение ребенка вниманию к форме, которое явно терялось с возрастом. Ну как же? Джоконда же не треугольник? Она с загадочной улыбкой, она ослепительна, горда, спокойна и т.п. Но ведь «угадать» это (а, может быть, совсем другое) в пять лет нельзя. А вот почувствовать ее «пирамидальный» покой можно. Но это, по-моему. Среди опрошенных нами восьмиклассников ни один не набрал все шесть баллов. У старших превалировал счастливо обретенный навык воспринимать живопись как психологическую информацию, искать ее жизненный смысл и успешно соответствовать общему поощрению в традиционных обучающих методиках установке на фактическое, опознавательное, не-образное, но зато «умное» и образованное видение. Хотя «невинное» восприятие формы, на этот раз, общей композиции не помешало бы, а только обогатило бы их контакт с искусством, обеспечив его эмпатийную эмоцию и индивидуальность [5, 2].

Тест на творческое воображение через эмпатию (выполнение детьми этого теста и оценивалось иностранными экспертами в Перми) строится на задании придумывания ассоциативных образов к некоторым классическим образцам абстрактной скульптуры. Например, детям предлагается придумать, на что это похоже, глядя на фотографию скульптуры К. Брынкуша «Бронзовая птица», которая на птицу похожа мало, но на энергию взлета – безусловно. Оказалось, что способность к восприятию-видению разнообразных метафорических образов из этой птицы (название, как всегда дети не знают) у четырехлетних детей развита максимально. А эстетическое качество образа оценивалось по критериальной шкале: удаленность образа от его «предметных очертаний» при условии его правомерности, многоаспектность учтенных ребенком признаков формы при условии их объединения в целостность, наконец, оригинальность образа. Первые два качества, как правило, связаны между собой, поскольку ответить, что «Бронзовая птица» К. Брынкуша похожа на листок – это значит, увидеть только ее очертания, не восприняв ее объемность, блеск фактуры, стремительность движения. Куда лучше ответ – «Дельфин» или просто рыба. Кроме полноты и синтеза многих признаков, это еще и оживление формы и пренебрежение копиистской точностью образа, которое обеспечивает эмоциональную многозначность или творческую. Еще лучше «ночной автомобиль», что эмпатийно и смело чрезвычайно. И это лучше, чем, без фантазии, а просто по контуру – перо или листик (хотя и это – часть движения). Но и эта способность падает уже к пяти годам, ищется, на что скульптура похожа буквально. А остается смелость фантазии у одаренных, и тогда девушка в девятом классе говорит, что это «Танцующая девушка» и поступает на факультет дизайна.[4].

Наконец, для выявления способности к отклику на форму использовался очень простой тест, когда мы просили ребенка выбрать «по вкусу» одно из пары слов (16 пар), включавшей непонятное, но особенное по звучанию слово, и простое и понятное (карандаш-канделябр, вензель-ветка и т. д. Разумеется воспитатель может придумать свои пары, только слова в паре должны быть одинаковыми по числу слогов и ударению). И находились дети, которые чаще выбирали «непонятное», не спрашивали, что это значит, а говорили: тут мне нравится р-р-р, а тут как шипит (поэтому «шышла лучше шапки, хотя шапку можно носить») [2].

Таким образом, из сказанного, не следует, что каждый нестандартный ребенок одарен. По-моему, просто не стоит его «переучивать», а сначала приглядеться и поддержать. Поддерживать особенно, как стоит именно его.

Использованные литературные источники

1. Торшилова Е. М. «Как воспринимают эстетическую гармонию русские, американские и японские дети» [Текст] // Психологический журнал. – т. 14. – № 2, 1993.
2. Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет: теория и диагностика [Текст] / Е. М. Торшилова, В. Морозова. – Екатеринбург: Деловая книга. – 2001.



3. Торшилова Е. М. Эстетическая компетентность как условие общего развития современных детей и подростков [Текст] / Е. М. Торшилова. – Дубна: Феникс +, – 2006.
4. Торшилова Е. М. Воображение как сотворчество: уровни развития [Текст] // Искусство в школе / Е. М. Торшилова, – 2007. – № 6.
5. Торшилова Е. М. Тестирование эстетического и общего развития ребенка: концепция и методики [Текст] / Е. М. Торшилова // Цветной мир. – 2008.

Bibliography

1. Torshylova E. M. «Kak vosprinimaiut esteticheskuiu garmoniiu russkie, amerikanskie i yaponskie deti» [Tekst] // Psihologicheskii zhurnal. – t. 14. – № 2, 1993.
2. Torshylova E. M., Morozova T. V. Razvitiie esteticheskikh sposobnostei detei 3-7let: teoriia i diagnostika [Tekst] / E. M. Torshylova, V. Morozova. – Ekaterenburg: Delovaia kniga, – 2001.
3. Torshylova E. M. Esteticheskaia kompetentnost kak usloviie obshhego razvitiia sovremennykh detei i podrostkov [Tekst] / E. M. Torshylova. – Dubna: Feniks +, – 2006.
4. Torshylova E. M. Voobrazheniie kak sotvorchestvo: urovni razvitiia [Tekst] // Iskusstvo v shkole / E. M. Torshylova, – 2007. – № 6.
5. Torshylova E. M. Testirovaniie esteticheskogo i obshchego razvitiia rebenka: kontsepcii i metodiki [Tekst] / E. M. Torshylova // Tsvetnoi mir. – 2008.

Лідія Ткаченко,

м. Київ

УДК37.013.73

КРЕАТИВНІСТЬ І ТВОРЧІСТЬ: СУЧАСНИЙ КОНТЕНТ

В статтє проанализировано смысловое наполнение понятий «творчество» и «креативность» в современном научном дискурсе. Рассмотрены философские, психологические, социологические подходы к их определению.

Ключевые слова: творчество, креативность, личность, развитие, деятельность.

This paper deals with the semantic content of the concepts of «creation» and «creativity» in modern scientific discourse. We consider the philosophical, psychological, sociological approaches to their definition.

Key words: creation, creativity, personality development, creation activities.

Діяльність людини в сучасних умовах розвитку суспільства має бути позначена творчістю і креативністю. Це стосується як матеріально-виробничої діяльності, що утворює фундамент суспільного життя, так і соціальної практики, що формує суспільні відносини, не кажучи вже про експериментальну (наукову) практику. Творчість сприймається не лише як природний елемент діяльності, а й стає її необхідною компонентою. Більшою мірою у науковій літературі (особливо зарубіжній) ідеться про креативність. Як характеризуються у сучасному науковому дискурсі ці феномени – з'ясування цих питань стає за мету нашої статті.

Творчість у сучасних філософських словниках визначено як діяльність, що породжує нові цінності, ідеї, саму людину як творця.

Філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення: «творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремих різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів» [16].

З точки зору філософії, кожна людина займається у своєму житті творчістю, де вона не просто механічно виконує свою роботу, але й намагається внести в неї щось від себе, у чому-небудь її вдосконалити. Побачити щось уперше надзвичайно важко, оскільки знання.