



Лыкова Ирина,
г. Москва, Россия

УДК 376-056.45

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ПРОБЛЕМА ГАРМОНИЗАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ)

Раскрыта проблема одаренности с аксиологической точки зрения. Дается краткий очерк истории вопроса, предлагаются три варианта интерпретации гипотезы о различии между «мыслителями» и «художниками». Обосновывается значение многоуровневой интеграции интеллектуальной и эстетической деятельности для формирования целостной картины мира и гармонизации мировосприятия ребенка. Делаются значимые выводы о необходимости разработки индивидуальных маршрутов развития.

Ключевые слова: одаренность, талант, интеллектуальная деятельность, художественная деятельность, многоуровневая интеграция, художественно-эстетическое развитие, целостная картина мира, гармонизация, мировосприятие, культурный опыт ребенка, индивидуальный образовательный маршрут.

The problem of gifted children is considered from the axiological point of view. It is given the historical overview of this question, the author substantiates the significance of the intellectual and aesthetic activity's multilevel integration for development of the holistic world picture and child's worldview's harmony based on the individual features.

Key words: gifted children, talent, intellectual activity, art activity, multilevel integration, art and aesthetic development, worldview, child's cultural experience.

Одаренность принято понимать как индивидуальные способности, присущие человеку от рождения, развивающиеся на протяжении жизни и ярко выраженные в избранной деятельности. Потенциальная одаренность ребенка зависит от родителей и природы, поскольку дается с рождения. Но поддержка и развитие одаренности зависят от самого человека.

Одаренность – это способности, которые раскрываются, реализуются, развиваются только в деятельности и зависят от приобретаемого опыта (жизненного, культурного, профессионального). Как человек разовьет свой талант, на службу чему поставит, будет ли счастлив своей исключительностью или отринет ее под «бременем» не востребованности или, наоборот, повышенной требовательности – зависит только от него самого. Конечно, во многом это определяется тем, создадут ли близкие взрослые (родители и учителя) условия для гармонизации мировосприятия личности, смогут ли построить индивидуальный образовательный маршрут.

Начало научному исследованию одаренности, в т. ч. выявлению различий между «мыслителями» и «художниками», положила более ста назад идея И. Павлова о врожденной спецификации мыслительного и художественного типов, обусловленной межполушарной асимметрией головного мозга. В 1930-е гг. сотрудники Миннесотского университета Г. Керолл и А. Юрич провели сравнительное исследование способности к абстрактному мышлению (по тексту аналогий Миллера) и способности к эстетической оценке (по тестам Мейера-Сишора и Мак-Адори). Результаты исследования показали отсутствие значимых корреляций между умственным и эстетическим развитием человека.

После появления трудов и тестов Дж. Гилфорда широкое распространение получили опыты на сравнение способностей к конвергентному и дивергентному мышлению у «лириков» и «физиков». В итоге популярную гипотезу о том, что общая одаренность обеспечивает высокое развитие основных способностей человека, начали подвергать сомнению. Однако психолого-педагогические исследования особенностей мировосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста показали диалектичность этой гипотезы. Сравним три



разных варианта ее интерпретации, заострив внимание на специфике взаимосвязи интеллектуального и эстетического развития ребенка (*формулировки вариантов, выделенные курсивом, даны автором статьи*).

Первый вариант — естественное равновесие интеллектуального и эстетического развития. Во второй половине XX в. Л. А. Венгер и сотрудники его лаборатории Научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР разработали концепцию, согласно которой одной из существенных сторон общего развития ребенка является развитие его способностей, понимаемых как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольника средств, имеющих существенный *общеразвивающий эффект*, проявляющийся во всех видах деятельности и значимый для всей жизни человека.

Второй вариант — предпочтительная доминанта художественно-эстетического развития. В конце XX в. И. Якиманская провела сравнительное исследование интеллектуальной и художественной деятельности детей и выстроила педагогическую гипотезу. В ней была обоснована необходимость синхронного развития способностей к дифференцированному и целостному видению, аналитическому и образному (без которых не функционирует пространственное мышление). Также были выделены типы восприятия: *метрический* (алгебраический, плоскостно-знаковый) и *типологический* (геометрический, объемный). На этой основе И. Якиманская обосновывала значение эстетико-ориентированного воспитания для общего развития ребенка [14].

Третий вариант — универсальная доминанта интеллектуального развития. Так, Ж.-Ж. Пиаже и Г. Гарднер обосновали плодотворную идею об универсальном, «общечеловеческом» содержании когнитивного (интеллектуального, познавательного) развития ребенка, как представителя человеческого рода [15]. Несомненный интерес представляет схема стадий развития ребенка-дошкольника, предложенная Г. Гарднером. Обратите внимание: характер взаимосвязи интеллектуального и художественного развития зависит от того, как ребенок осваивает культуру.

Младенческая стадия — стадия интуитивного (первоначального) знания, которая охватывает некоторые «художественные» (образные) элементы. На этой стадии стимулируются сенсорно-перцептивные и моторные способности.

Дошкольная стадия — это по своей сути символическая стадия, поскольку на этой возрастной ступени ребенок начинает использовать разные символические системы своей культуры: слова, изображения, жесты, музыкальные паттерны (по наблюдениям Г. Гарднера, большинство детей легко переходят от интуитивного к символическому знанию).

Предшкольная стадия — стадия нотирования (нотации). В это время ребенок начинает осваивать специфические для каждой культуры системы знаков, реализующие запись символов окружения: письменная речь нотирует (записывает) устную, цифры нотируют количественную информацию, нотные знаки — музыкальную, карты — географическую и ландшафтную и т. д.

Чрезвычайно важна идея Г. Гарднера *о целостности познавательного развития ребенка в связи с освоением им наличных форм культуры*. Г. Гарднер наметил *схему интеграции общего и художественного развития* на основе трактовки эстетической одаренности ребенка как важнейшего аспекта его общего когнитивного развития.

В начале XXI в. Е. М. Торшилова разработала теоретико-экспериментально гипотезу о том, что гармоническое развитие ребенка, активизирующее образно-чувственную установку его мировосприятия, способствует общему, в т. ч. интеллектуальному развитию. Она же обосновала тезис о том, что раннее эстетическое развитие и есть универсальным развитием ребенка как представителя человеческого рода [12]. При этом к интеллектуальному компоненту эстетического развития относится *способность понимания и обобщения смыслов, значений, логики взаимосвязи фактов и явлений; способность пользоваться таким пониманием и благодаря этому присваивать знания и нормы человеческого бытия в конкретной культуре*.



Специфика мировосприятия детей раннего и дошкольного возраста наиболее отчетливо проявляется в игре. Так, П. Блонский выявил, что одни дети предпочитают строительные (аполлоновские) игры, а другие – драматические (фаустовские). Изучая различия интересов детей раннего возраста в ситуации игры с кубиками, Г. Гарднер показал, что одни дети стремятся создавать из безликих кубиков какие-то постройки (композиции), а другие – моделируют из кубиков жизненные ситуации. Первых детей Г. Гарднер назвал «паттерниками», а вторых – «драматистами».

Отражение типа мировосприятия в изобразительной деятельности также стало предметом исследования В.С. Мухиной, которая показала, что дети-реалисты пытаются установить гармонию через сюжет, а дети-мечтатели рисуют узоры, нефигуративные композиции и гармонию пытаются установить через орнамент [9].

Художник-педагог Б. М. Неменский настойчиво убеждает учителей и родителей в том, что на данный момент нужно ставить вопрос *о гармонизации мышления, необходимости развивать обе формы познания мира – рационально-логическую и эмоционально-образную*. Следует не заменять одно другим, а дополнять, развивать в гармонии, для чего нужно понимать их взаимозаменяемость. Художественный образ незаменим понятием и в то же время он не может заменить собой понятие [10].

Необходимо сравнить различные пути (или способы, формы) познания мира для того, чтобы найти возможность их гармонизации в опыте дошкольников.

Рационально-логический способ осваивается ребенком в познавательной деятельности, при этом предметом познания является окружающий мир (реальность), универсальным инструментом – понятие (представление, информация, знание), а результатом – *естественно-научная картина мира* (миропонимание).

Эмоционально-образный способ осваивается ребенком в эстетической деятельности, при этом предметом познания является эмоционально-ценностное отношение человека к окружающему миру, универсальным инструментом – художественный образ, а результатом – *эстетическая картина мира* (мироотношение).

Гармонизация мировосприятия возможна лишь в том случае, когда два способа познания мира объединятся для создания *целостной картины мира*.

Картина мира – это целостное миропонимание, интегрирующее знания человека об окружающей действительности и себе (как части мироздания) на основе системного принципа, который определяет мировоззренческую установку, ценностные и поведенческие ориентиры. В сознании каждого человека картина (или образ) мира начинает складываться уже в дошкольном возрасте на основе накапливаемого познавательного и эстетического опыта, который выступает своеобразной структурированной системой всех представлений и знаний, а также способов интеллектуальной и практической деятельности [7]. Со временем в такие модели начинают подключаться представления о себе как о частице этого мира.

С одной стороны, ребенок дошкольного возраста познает мир лишь в своих непосредственных отношениях к нему через чувствование и постепенное осмысление того, что он любит, что ему близко, знакомо, понятно, комфортно, дорого, любимо, приятно, интересно и т. д. В этом суть смыслообразования через познание себя в этом мире: кто я, какой, что люблю, принимаю, что знаю, что вызывает у меня чувство радости, удивления, восторга, что я не люблю, чего не знаю, не приемлю, что мне не нравится, вызывает эстетический и когнитивный дискомфорт.

С другой стороны, у ребенка-дошкольника еще только начинают складываться элементарные научные представления об окружающем мире, которые зачастую случайны, разрозненны, хаотичны и поверхностны. Не ведая причин событий и не зная научных законов, которые их объясняют, ребенок открывает в окружающем мире эстетические связи, закономерности и взаимозависимости, поскольку они так или иначе связаны с гармонизацией. Благодаря эмпатии, он вступает в диалог с любым предметом или существом, принимая его как



близкий и ценный благодаря самому факту своего существования. Используя воображение, ребенок преодолевает границы пространства, побеждает время и создает свои миры (в игре, художественном творчестве и др.).

Основной способ построения целостной картины мира в сознании ребенка-дошкольника – это эмпирическое обобщение как накопление, осмысление и структурирование своего чувственного опыта. Эмпирические знания фиксируются в наглядных представлениях, а их обобщение осуществляется с помощью образных средств познания (В. Кудрявцев, В. Слободчиков, Л. Школяр) [6]. Таким образом, особое значение имеет организация познавательного и художественного опыта ребенка, который близкие ему взрослые помогают обобщить и зафиксировать в виде *культурного средства*: эталона (в первую очередь, сенсорного), символа, знака, условного заместителя, модели, художественного образа и, наконец, представления и понятия.

Выдающийся психолог дошкольного детства Н. Поддьяков сделал вывод о том, что одной из важнейших характеристик мышления как целостного процесса, выстраивающего картину мира, является его *категориальная структура* [11]. Категории – это наиболее общие понятия, отражающие основные свойства, взаимосвязи и закономерности реального мира, которые служат средством обобщения познавательного и эстетического опыта человека. К ним относятся такие универсальные понятия, как форма и содержание, пространство и время, движение и состояние, количество и качество, структура и развитие, причина и следствие, живое и неживое и т. д.

Начальные формы категориального строя мышления возникают уже в дошкольном детстве и начинают играть важную роль в общем развитии детей. Они могут рассматриваться как «узловые точки» (Н. Поддьяков) умственного, нравственного и эстетического развития ребенка, образуя своеобразный каркас интеллектуально-нравственной сферы, который и определяет специфику восприятия и понимания окружающего мира.

Автором статьи обоснована гипотеза о том, что картина мира является целостным миропониманием, интегрирующим представления человека об окружающей действительности и себе самом. Она начинает формироваться в дошкольном возрасте как эстетическая, и лишь в процессе системного школьного образования постепенно преобразуется в когнитивную [7]. В качестве основания интеграции различных знаний и представлений ребенка об окружающем мире и себе самом в целостную картину мира выступает системообразующая категория «эстетическое». Это обусловлено тем, что эстетическое служит человеку на ранних этапах его развития в качестве универсальной – смыслообразующей – категории. Эстетическое отношение к миру рассматривается не только как смыслообразующее, но и как объединяющее, структурирующее, целостно- и ценностнообразующее начало.

Освоение культуры современным ребенком проходит в форме ее своеобразного творческого развития в разных видах деятельности и охватывает преобразование содержания общественного опыта на основе фантазии и продуктивного воображения. Эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру успешно формируется у детей дошкольного возраста на основе интеграции интеллектуальной и художественной деятельности. В результате этого происходит амплификация (обогащение) развития личности. Ребенок распремечивает свое индивидуальное знание-представление о мире по личностным и культурным смыслам. В связи с этим необходимо проектирование такого содержания образования, которое вбирало бы в себя *целостный образ культуры*, исторически заданный через всеобщие (универсальные) формы познания на основе опыта интеллектуально-эстетического освоения действительности и собственного «Я» ребенка.

Таким образом, с аксиологической точки зрения, талантливый человек на избранном им поприще проделывает сложнейший путь в поисках своего уникального «Я» и места в этом мире. Скорее всего, утверждение о том, что все дети от природы талантливы, связано именно с этим. Ребенок бесстрашно начинает тернистый путь самопознания и открытия мира. Он самозабвенно строит собственную картину мироздания, созвучную внутренней модели.



Сложный путь самопознания, саморазвития и самоутверждения пролегает через культуру подобно восхождению на гору от ее истоков к вершине – искусству и мастерству в любой сфере деятельности. Первые помощники ребенка – близкие взрослые, от любви, мудрости, терпения и такта которых зависит успех предпринятого путешествия и гармония создаваемой картины мира. мировосприятие одаренного ребенка гармонизируется не столько в результате формирования стройной системы знаний о мире, сколько в эмоционально-ценностном отношении к нему и себе самому как части мироздания. Эмоционально-ценностное отношение к миру начинает выполнять роль тонкого «инструмента», гармонизирующего личность ребенка и его отношения с окружающим миром.

Использованные литературные источники

1. *Баттерворт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития [Текст] : пер. с англ. / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М. : Когито-Центр, 2000.
2. *Горелик Н. А.* Педагогическая интеграция художественной и познавательной деятельности как условие общего развития младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Горелик. – М., 2009.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996.
4. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000.
5. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей [Текст] / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1985.
6. *Кудрявцев В. Т., Слободчиков В. И., Школяр Л. В.* Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] // Известия РАО. 2001. – № 4.
7. *Лыкова И. А.* Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Лыкова. – М., 2009. – 350 с.
8. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашов. – М. : Знание, 1981.
9. *Мухина В. С.* Феноменология развития и бытия личности [Текст]. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.
10. *Неменский Б. М.* Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007.
11. *Поддяков Н. Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект [Текст] / Н. Н. Поддяков. – Волгоград : Перемена, 1995.
12. *Торшилова Е. М.* Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика [Текст] / Е. М. Торшилов. – Дубна: Феникс+, 2008.
13. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989.
14. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценка ее эффективности [Текст] // Директор школы / И. С. Якиманская. – 1999. – № 3. – С. 39–45.
15. *Gardner H.* Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century. – New York: Basic Books, 1999.

Bibliography

1. *Battervort D., Kharrys M.* Pryntsy py psykholohyy razvytyia [Tekst] : per. s anhl. / D. Battervort, M. Kharrys. – M. : Kogyto-Tsentr, 2000.
2. *Horelyk N. A.* Pedahohycheskaia yntehratsyia khudozhestvennoi y poznavatelnoi deiatelnosti kak uslovye obshcheho razvytyia mladshykh shkolnykov [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk / N. A. Horelyk. – M., 2009.
3. *Davydov V. V.* Teoryia razvyvaiushcheho obucheniya [Tekst] / V. V. Davydov. – M. : YNTOR, 1996.
4. *Danyliuk A. Ya.* Teoryia yntehratsyy obrazovaniya [Tekst] / A. Ya. Danyliuk. – Rostov n/D : Yzd-vo Rostovskoho ped. un-ta, 2000.



5. Donaldson M. Myslytelnaia deiatelnost detei [Tekst] / pod red. V. Y. Lubovskoho. – M. : Pedahohyka, 1985.
6. Kudriavtsev V. T., Slobodchikov V. Y., Shkoliar L. V. Kulturosoobraznoe obrazovanye: kontseptualnye osnovanyia [Tekst] // Yzvestyia RAO. 2001. – № 4.
7. Lykova Y. A. Stratehiia formyrovanyia estetycheskoho otnosheniya k myru v yzobrazytelnoi deiatelnosti doskolnykov [Tekst] : dys. ... d-ra ped. nauk / Y. A. Lykova. – M., 2009. – 350 s.
8. Melyk-Pashaev A. A. Pedahohyka yskusstva y tvorcheskyye sposobnomy [Tekst] / A. A. Melyk-Pashov. – M. : Znanye, 1981.
9. Mukhyna V. S. Fenomenolohyia razvytyia y bytyia lychnomy [Tekst]. – M. : MPSY; Voronezh : NPO «MODEK», 1999.
10. Nemenskyi B. M. Pedahohyka yskusstva [Tekst] / B. M. Nemenskyi. – M.: Prosveshchenye, 2007.
11. Poddiakov N. N. Tvorchestvo y samorazvytye detei doskolnoho vozrasta: Kontseptualnyi aspekt [Tekst] / N. N. Poddiakov. – Volhohrad : Peremena, 1995.
12. Torshylova E. M. Yntellektualnoe y estetycheskoe razvytye: ystoryia, teoryia, dyahnostyka [Tekst] / E. M. Torshylov. – Dubna: Fenyks+, 2008.
13. Feldshtein D. Y. Psykholohyia razvytyia lychnomy v ontogeneze [Tekst] / D. Y. Feldshtein. – M. : Pedahohyka, 1989.
14. Yakymanskaia Y. S. Lychnostno-oryentyrovannaia shkola: krytery y protsedura analiza y otsenka ee efektyvnomy [Tekst] // Dyrektor shkoly / Y. S. Yakymanskaia. – 1999. – № 3. – S. 39–45.
15. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century. – New York: Basic Books, 1999.

Панченко Валерій,

м. Київ, Україна

УДК

МЕЦЕНАТСТВО І СПОНСОРСТВО ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА В УКРАЇНІ

Проанализирована проблематика касательно вопросов благотворительности в сфере сохранения историко-культурного наследия украинского народа.

Ключевые слова: *благотворительность, меценатство, историко-культурное наследие, культура благотворительности.*

The article analyzes issues concerning questions of charity in the field of preservation of historical and cultural heritage of Ukrainian people.

Key words: *charity, patronage, historical and cultural heritage, the culture of charity.*

Серед багатьох проблем, що чекають розв'язання у сфері збереження історико-культурної спадщини України, важливе місце посідають питання залучення коштів для здійснення першочергових заходів щодо охорони, ремонту, консервації, реставрації, дослідження пам'яток архітектури, мистецтва, музейних цінностей тощо.

У складних умовах сьогодення, коли фінансування таких робіт із державного бюджету є мінімальним, а подекуди – взагалі призупинилося, єдиним варіантом збереження вітчизняних пам'яток національно-культурного надбання залишається благодійництво, меценатство та спонсорство.

Благодійність – це надання приватними особами чи громадськими організаціями матеріальної допомоги бідним людям, закладам, що опікуються хворими, особам з вадами, тим, хто потрапив у скрутне становище через стихійне лихо тощо [1; 4].