



году учителя посвящается: Мастерская педагогики искусства

Лыкова Ирина Александровна,
*доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник Учреждения РАО
«Институт художественного образования»*
Горелик Надежда Александровна,
*аспирант Учреждения РАО
«Институт художественного образования»*
irenal@list.ru

Интеграция интеллектуального и эстетического развития детей как педагогическая проблема

Проблема взаимосвязи интеллектуального и эстетического развития уже много веков интересует ученых, пытающихся выявить приоритеты в общем развитии человека и раскрыть тайну одаренности. Одним из наиболее известных научных подходов к исследованию различий интеллектуальной и художественной одаренности была идея И.П. Павлова о врожденной спецификации мыслительного и художественного типов, обусловленной межполушарной асимметрией головного мозга. Эта гипотеза была связана с теоретическим обоснованием специфики индивидуальной развитости на основе нейрофизиологических предпосылок, с выявлением особенностей ее проявления «внутри» искусства и науки, в произведениях разных стилей разных художников, в различии поведения, общения и продуктивной деятельности в любых профессиональных областях. Исследования, проводимые в русле этой концепции, позволяют выявить и охарактеризовать такие типы, как «мыслители» и «художники» или научно-ориентированный и эстетико-ориентированный (уточнение определений сделано Е.М. Торшиловой).

Сотрудники Миннесотского университета Г. Керолл и А. Юрич в 30-х годах XX века провели сравнительное исследование способности к абстрактному мышлению (по тексту аналогий Миллера) и способности к эстетической оценке (по тестам Мейера-Сишора и тесту Мак-Эдори). Результаты исследования показали отсутствие значимых корреляций между умственным и эстетическим развитием, а также позволили высказать соображение о том, что информативные программы факультетов искусств не

способствуют эстетическому развитию. В 1955 году Ю. Болтон опубликовала новые данные о сравнении успешности в уровнях эстетических суждений и уровнях интеллекта у студенток женского колледжа штата Джорджия, показав невысокую положительную корреляцию. Эстетические способности она измеряла по тесту Н. Мейера и тесту Грейвса. Тест художника Грейвса строился на сходной с Мейером идее об эстетической способности как чувстве формы или формальной композиции. Следует отметить, что Мейер и Грейвс не обнаружили связь между уровнем эстетических суждений.

После появления работ и тестов Гилфорда получили широкое распространение опыты на сравнение способностей к конвергентному и дивергентному мышлению у «лириков» и «физиков». Начала подвергаться сомнению гипотеза о том, что общая одаренность обеспечивает высокое развитие всех основных способностей личности. В связи с этим стала вызывать сомнения идея о тождестве общего эстетического развития и способности эстетического восприятия. Кроме того, начала утрачивать научное доверие идея общего фактора, т. е. гипотеза о некоей общей одаренности личности, обеспечивающей ей высокий уровень развития всех основных способностей.

В педагогической гипотезе И. С. Якиманской были выделены такие типы восприятия, как типологический (геометрический, объемный) и метрический (алгебраический, плоскостно-знаковый), и на этой основе обосновывалась идея о возможности построения системы «эстетизации» всех учебных предметов и системы эстетико-ориентированного воспитания [14].

Как отмечает И. С. Якиманская, дети дошкольного возраста начинают освоение мира и развивают пространственное мышление в общении с трехмерными реальными предметами. Восприятие кино, телевидения, образцов всех визуальных искусств дает ребенку опыт перевода трехмерной информации в двухмерную. А их начинают учить арифметике как метрическим отношениям, прервав и не используя опыт отношений типологических. Поэтому необходимо, параллельно признанию взаимосвязи всех стадий детского развития, организовать учебный процесс так, чтобы не прерывать опыт накоплений предыдущих стадий, а развивать их в интеграции с психологическими новообразованиями и предлагаемыми к освоению культурными знаниями и установками мировосприятия. Свою педагогическую гипотезу И. С. Якиманская выстраивает в рамках сравнительного исследования научных и художественных возможностей детей. Она не экстраполирует свою идею на фундаментальную интеграцию логического и эстетического, но обосновывает необходимость совмещения (одновременности) развития у каждого ребенка способности к дифференцированному и целостному видению, аналитическому и образному, без которых не функционирует пространственное

мышление.

Аналогичная концепция развивалась в 70-е гг. в рамках проекта Зеро группой ученых под руководством Гарднера [15], изучавшей способности детей к освоению «языков» искусства. Гипотеза основывалась на двух исходных положениях: 1) теория Нельсона Гудмена об искусстве как особой форме языка; 2) теория о самоценности каждой стадии детского когнитивного развития, основанная на концепции Ж. Пиаже.

Пиаже и Гарднер обосновали плодотворную идею об универсальном, «общечеловеческом» содержании когнитивного (интеллектуального, познавательного) развития ребенка как представителя человеческого рода и не рассматривают проблему индивидуальных возможностей ребенка при прохождении им каждой из стадий. В контексте нашего исследования представляет интерес предложенная Гарднером схема стадий развития ребенка.

Первую стадию — младенческую — он охарактеризовал как стадию интуитивного (или первоначального) знания, включающую некоторые «художественные» (образные) элементы. На этой стадии стимулируются сенсорно-перцептивные и моторные способности ребенка.

Следующую стадию — дошкольную — Гарднер назвал символической, поскольку на этой возрастной ступени ребенок начинает использовать разные символические системы своей культуры: слова, изображения, жесты, музыкальные паттерны. По наблюдениям Гарднера, большинство детей легко переходят от интуитивного к символическому знанию. Но тестирование таких возможностей обычно вызывает затруднения даже у специалистов высокой квалификации, поскольку содержание тестов и стимульный материал не адаптированы к способностям ребенка.

Очередную стадию — предшкольную — Гарднер обозначил как стадию нотации или нотирования, так как в это время ребенок начинает осваивать специфические для каждой культуры системы знаков, реализующих запись символов окружения. Так, например, письменная речь нотирует (записывает) устную, цифры нотируют количественную информацию, нотные знаки – музыкальную, карты – географическую и ландшафтную.

Как замечает Гарднер [15], в потенциальной возможности ребенка к присвоению всех систем нотации аккумулируются способности интуитивного и символического познания, сформированные и получившие развитие на предыдущих стадиях развития. В каждой культуре функционируют системы образования, призванные обеспечить переход от естественного знания к искусственному (условному).

Однако следует заметить, что идея стадий развития ребенка гораздо раньше

Гарднера была заявлена отечественными психологами Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.В. Запорожцем. В настоящее время эта идея получила дальнейшее развитие как практическая модель в исследованиях Е.Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева, Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддьякова, И.С. Якиманской.

Для разработки нашей проблемы важна идея Гарднера о целостности познавательного развития ребенка в связи с освоением наличных форм культуры. В теоретической модели художественного образования Гарднер обосновывает идею интеграции педагогического воздействия на ребенка: последовательное и взаимосвязанное развитие культурно-художественных знаний и умений, способностей и склонностей к продуктивной деятельности и эстетическому восприятию. Гарднер наметил схему интеграции общего и художественного развития ребенка на основе трактовки эстетической одаренности ребенка как аспекта его общего когнитивного развития. «Интеллектуальность» рассматривается Гарднером как «биопсихологический потенциал оформления информации, которая может быть актуализирована в каком-либо культурном окружении, чтоб решать задачи или создавать продукты, которые ценятся в этой культуре» [15, с. 33–34].

Идея приоритета развития компетентности и компетенций как вневременного объема культурных знаний, лежащая в основе современных концепций образования, оценивается Е.М. Торшиловой как попытка переориентировать образование на технологию обучения навыкам адаптации в условиях конкретного социального заказа.

Результаты исследований, проведенных под руководством Е.М. Торшиловой сотрудниками лаборатории теории и социологии эстетического образования Института художественного образования РАО, позволили выявить очень любопытную закономерность, суть которой состоит в том, что при всем многообразии вариантов тестовых заданий результаты проведенных опросов выявляют не столько конкретное эстетическое знание, *сколько отношение ребенка к эстетической информации.*

Е.М. Торшилова [10; 11] высказала гипотезу о том, что гармоническое развитие ребенка, активизирующее образно-чувственную установку его мировосприятия, способствует общему, в том числе интеллектуальному, развитию, и обосновала тезис о том, что раннее эстетическое развитие и есть универсальное развитие ребенка как представителя рода.

Несмотря на отсутствие экспериментальных данных о взаимосвязи эстетических знаний и художественных умений, усложнения эмоционального отклика на эстетическую информацию и обогащения вкуса в индивидуальном развитии, Е.М. Торшилова включает содержание вкуса и развитость эстетических эмоций в содержание эстетического

развития.

Одно из направлений психологических исследований детей раннего возраста связано с выявлением и описанием типов развития мировосприятия. Так, А. Заззо выделяет тип развития, в котором ведущим является общение, и тип с преобладанием сенсомоторного, «перцептивного» развития.

Первый из этих типов можно охарактеризовать как эмоциональный или чувствующий, драматический (фаустовский), направленный на человека в системе отношений «человек–человек». Второй тип можно интерпретировать как логический или созерцательный, познавательно-визуальный (аполлоновский), направленный в большей степени на предмет в системе отношений «человек–вещь».

В интерпретации Е.М. Торшиловой [10] это типы ориентации на выразительность мира людей или на красоту предметных форм, на дисгармонию творчества или гармонию созерцания, т. е. на преобладание дионисийского, художественно-ориентированного типа мировосприятия или эстетико-ориентированного типа. Если наложить типы эстетической ориентации на типы межполушарной асимметрии, то можно убедиться в том, что у «левополушарного» ребенка, как правило, выявляется хорошо развитый интеллект и аполлоновский тип мировосприятия.

В ключе нашего исследования особый интерес представляют размышления Е.М. Торшиловой *о гармонии как эстетической функции художественной деятельности*. Гармония – это характеристика формы или формальной связи; позитивный ее полюс – это симметрия, пропорция, равновесие, слаженность, целостность, завершенность.

Гармония – это такая форма, в которой нашла свое совершенное воплощение духовность, и в этом смысле это форма духа. Путь обретения гармонии есть путь от многообразия к единству. Гармония – это результат преодоления дисгармонии, причем сам процесс их взаимодействия может быть бесконечен. Отсюда временность или относительность самой гармонии, а степень ее стабильности зависит прежде всего от того, к чему относится признак гармоничности: к бытию, восприятию или развитию [10, с. 120].

Таким образом, и в мировосприятии в целом (в интерпретации типов культуры), и в искусстве постоянно находят воплощение два типа *гармонизации*: обретение конечной гармонии и путь к ней [10, с. 123]. Если описать типы человеческого бытия и культуры в соответствии с отношением к ступеням гармонии, то можно предположить, что аполлоновский (аполлонический) тип воплощает ситуацию, когда цель достигнута, она нашла гармоническое выражение, требует созерцательного покоя, доминирования разума (это красота Космоса, воплощение обретенной гармонии), а дионисийский тип отражает

движение к цели, поэтому он эмоционален, непоследователен, изменчив, многообразен и неструктурирован. Если наложить на эти типы оппозицию дух – тело, о которой говорил Августин, или разум – чувство, то люди (и культуры) аполлонической ориентации – это примата духа и разума, а дионисийский тип – это примат тела и чувства [10, с. 123–125].

Е.М. Торшилова высказала предположение о том, что эстетический характер любого развития определяется фактом такого чередования его стадий, когда стадия дисгармонии, поиска, выбора своевременно сменяется стадией остановки, приобретения, накопления. Ранее описанные типы мировосприятия (а также искусства, культуры) оказываются не только и не столько характеристикой доминирующей тенденции в развитии ребенка, сколько могут относиться к стадии развития, на которой находится ребенок [10, с. 134]. Для практики диагностики и развития эстетического мировосприятия ребенка представляет особый интерес концепция Е.М. Торшиловой, включающая следующие идеи: 1) развитие детей, тяготеющих к тому или иному типу, равно плодотворно; 2) в процессе развития детей стадии движения (дионисийства) и стадии покоя (аполлонические) могут чередоваться [10, с. 136].

Педагогика раннего эстетического развития в условиях традиционной системы образования должна целенаправленно противостоять его ориентации только на уровень развития логического мышления, понимания, стандартизации, чтобы компенсировать его узость. Но стимулирование только чувственно-спонтанного развития и в развитии эстетически образного мировосприятия, и в развитии вкуса может быть только необходимой основой дальнейшего эстетического развития ребенка. Дальше его «пищей» становится присвоение культурного опыта человечества, которое неизбежно включает обретение знаний и отсюда – развитости общего интеллекта как условие приобщения к культуре. К интеллектуальному компоненту эстетического развития относится *способность понимания и обобщения смыслов, значений, логики взаимосвязи фактов и явлений, способность пользоваться таким пониманием и способность благодаря этому успешно присваивать знания, нормы человеческого бытия и конкретной культуры* [10, с. 214].

Научным коллективом Института искусствознания под руководством В.М. Петрова проведено экспериментальное исследование, которое строится на идее влияния межполушарной асимметрии мозга на тип художественного творчества. В целях нашего научного исследования представляет интерес описание параметров разного типа мировосприятия и моделей художественного творчества. Хотя результаты изыскания, построенного на ретроспективной гипотезе, дают лишь искусствоведческий прогноз, тем не менее сама постановка вопроса и экспертно выверенные критерии (признаки)

позволяют выявить особенности типа той или иной одаренности ребенка, не корректируя ее в связи с однотипным стандартом.

Приведем начальную шкалу признаков (первый полюс характеризует левополушарников, второй – правополушарников): норма/своеобразие, оптимизм/трагичность, строгость/свобода формы, лаконизм/богатство средств, рациональность/интуитивность (ощущаемость), «сочиненность»/естественность, условность/живописность, уравновешенность/экспрессивность, наличие сюжета/бессюжетность, камерность сюжета/глобальность, большое число предметов/малое число предметов, большие картины/малые картины, плоскостность/объемность, дискретность/текучесть, светлая палитра/темная палитра, геометризм/пластичность, холодные тона/теплые тона, монохромность/полихромность, безоттеночность в рамках одного цвета/цветовые градации, гладкость/фактурность.

В результате отбора этих шкал экспертами оставлены следующие: графичность/живописность, норма/своеобразие, строгость формы/свобода формы, лаконизм формы/богатство формы, статичность/экспрессия, дискретность/текучесть, гладкость/фактурность, без цветовых градаций/ много градаций, холодные цвета/теплые цвета (выявлено, систематизировано и описано в монографии Е.М. Торшиловой).

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

Отражение типа мировосприятия в изобразительной деятельности явилось предметом исследования В.С. Мухиной, которая показала, что дети-реалисты рисуют людей, природу, войну и гармонию пытаются установить через сюжет, а дети-мечтатели рисуют узоры, нефигуративные композиции и гармонию пытаются установить через орнамент [7].

Е.М. Торшилова, говоря о возможностях теоретического осмысления природы эстетических качеств, о риске упрощения и вульгаризации чрезмерными обобщениями бесконечного многообразия метаморфоз, высказывает опасение о соблазне законотворчества, склонности педагогов к установлению жестких причинно-следственных связей и отношений. Культурные значения и их причины не могут быть познаны с помощью системы законов и понятий, ибо соотнесены с идеями ценности [11].

Притягательна в этой связи мысль Хайдеггера об особенности гуманитарного

знания, которое, чтобы быть точным, должно быть нестрогим. В том же духе высказался Макс Вебер, полагая, что не существует «совершенно объективного» научного анализа культурной жизни, независимого от «точек зрения». Необходим поиск закономерностей, тенденций, типологических моделей, возможна мотивированная интерпретация культурных парадигм. Слишком бесконечен и подвижен предмет исследования, поэтому познается только его «конечная часть». Вебер говорит также о конструировании связей, которые представляются нашей фантазии достаточно мотивированными, а значит «объективно» возможными. Но эти связи и отношения ни в коем случае не носят характер долженствования, образца, эталона.

В качестве обобщенной, точнее было бы сказать *инвариантной*, конструкции реальных феноменов культуры называется «идеальный тип». Он — средство соотнесения с этими бесконечно разнообразными в реальности феномена ми. *Идеальный тип* — абстракция, но не закон: в чем-то он совпадает с реальностью, а в чем-то и нет. В сущности, он может рассматриваться как ценностный критерий, поскольку может трактоваться как средство ориентации в реальном мире (В.Т. Кудрявцев [3]).

По мысли А.В. Запорожца [2], в области искусства деятельность человека (как взрослого, так и ребенка) может проявляться по-разному: в форме самостоятельного творчества, исполнительства и, наконец, восприятия художественных произведений. Все эти формы художественной деятельности тесно связаны друг с другом и обладают своеобразными чертами, так что возможно их раздельное изучение.

Поэтому особое значение в дошкольном образовании имеет организация опыта ребенка, который взрослый помогает обобщить и зафиксировать в виде культурного наглядного средства: эталона, символа, условного заместителя, модели. К первым формам организации детского опыта Н.Н. Поддьяков относит наблюдение и экспериментирование [8; 9]. Взрослый помогает ребенку в слове зафиксировать свой опыт, ненавязчиво обсуждая с ним увиденное и опробованное. И только затем помогает этот опыт обобщить и означить (обозначить). Способ означения (обозначения) не задается ребенку, но открывается им как естественное обобщение его опыта с помощью взрослого человека (родителя или педагога) в совместной деятельности.

Второй формой организации опыта ребенка является проживание им различных ситуаций. Проживание включает в себя не только опыт беспристрастного анализа действительности, но и опыт своего эмоционального отношения к ней. Если в первом случае ребенок использует знаковые средства, подводящие его к выявлению объективных, существенных для решения задачи сторон, то во втором случае он обращается к собственно символическим средствам, которые позволяют ему осмыслить ситуацию и

проявить свое отношение к ней. В обоих случаях знаки и символы опосредуют отношение ребенка к реальности.

Для разработки конкретных образовательных программ, стратегий, технологий чрезвычайно важно учитывать то, что ребенок обобщает и выражает свой опыт с помощью существующих в культуре символических средств. Одной из основ построения развивающих стратегий в дошкольном образовании может быть концепция развития способностей, центральным звеном которой являются положения А.В. Запорожца о роли ориентировочных действий и образного опосредования (опосредствования) в развитии ребенка. Данная концепция была разработана Л.А. Венгером и его сотрудниками. Согласно этой концепции, одной из существенных сторон развития ребенка является развитие его способностей, понимаемых как универсальные действия ориентировки в окружающем, с помощью специфических для дошкольника средств. В отличие от знаний, умений и навыков, способности имеют непреходящее значение для всей человеческой жизни. Специальные исследования показали, что развитие у детей характерных для их возраста способностей имеет существенный общеразвивающий эффект.

В концепции Н.Н. Поддьякова [8; 9] одной из основных линий психического, в том числе умственного, развития детей является повышение уровня самоорганизации (саморегуляции) психической деятельности. На протяжении дошкольного детства в этом отношении происходят кардинальные изменения. Уровень саморегуляции психической деятельности определяется особенностями ее строения. Усложнение и развитие психической деятельности заключается в возникновении иерархических структур действий, которые характеризуются достаточно сложными формами соподчинения основной и вспомогательной целей. Данный процесс четко выражен уже у детей старшего дошкольного возраста. *В связи с этим Н.Н. Поддьяков выделяет в качестве одной из основных способностей ребенка, лежащей в основе как умственного, так и других линий развития, способность к построению (осознанному или интуитивному) все более сложных иерархических структур собственной внешней деятельности, а затем и внутренней, психической.* Эту способность можно рассматривать как одну из форм проявления более общей фундаментальной способности саморегуляции.

Исследование основных закономерностей становления и развития саморегуляции детей дошкольного возраста приблизило Н.Н. Поддьякова к постановке ключевого вопроса детской психологии – о принципиальной возможности саморазвития, самодвижения детского мышления на определенных этапах развития ребенка. Формирование с помощью взрослых (создающих развивающую среду и проблемные ситуации) определенных предпосылок саморазвития – основа данного процесса. Такое

саморазвитие не следует понимать как развертывание изначально существующих спонтанных психических образований. Оно выступает как результат сложнейшего взаимодействия сложившихся у ребенка психических образований с вновь формирующимися. У разных детей в процессе обучения существенно различается направление трансформации усваиваемых знаний и степень ее. Именно эти особенности *трансформации ребенком осваиваемого опыта* лежат в основе получения неожиданных, незапрограммированных знаний [там же].

Н.Н. Подъяков утверждает, что данный процесс можно рассматривать в определенном аспекте как *процесс саморазвития, самодвижения детских знаний, способов умственной деятельности*. Дело в том, что ребенок не просто усваивает знания, даваемые ему взрослыми, он активно привносит в этот процесс такое содержание собственного опыта, которое, взаимодействуя с вновь усваиваемыми знаниями, обуславливает порождение новых неожиданных знаний, выступающих в виде догадок, предположений и т.д. Эти знания не всегда отчетливы и вполне правильны, однако дают тот материал, который является основой активной мыслительной деятельности, на определенном этапе которой ребенок приходит к достаточно ясным и отчетливым суждениям, удивляющим взрослых своей новизной и оригинальностью.

Одной из фундаментальных потребностей, лежащих в основе как познавательного, так и общего психического развития детей дошкольного возраста, является потребность в новых впечатлениях, новых знаниях. Эта потребность выявлена и разнопланово изучена в целом ряде исследований (Л.И. Божович, М.П. Денисова, М.И. Лисина, Н.М. Щелованов и другие). Л.И. Божович отмечает, что потребность в новых впечатлениях перерастает затем в познавательную потребность и, в конечном счете, выступает как база для развития других социальных потребностей ребенка. *Новые впечатления, новые знания являются мощным стимулом психической деятельности на протяжении всей жизни человека.* Наличие у детей потребности к получению новых знаний очень рано ведет к тому, что весь их опыт, полученный в процессе жизни и деятельности, делится на две неравные части:

- 1) представления и знания о хорошо известных предметах и явлениях действительности (бытовых, природных);
- 2) новые представления и знания, формируемые стихийно в процессе самостоятельного ознакомления с неизвестными предметами, их свойствами, связями и отношениями.

Эти знания тесно связаны с познавательной потребностью дошкольников, пронизаны этой потребностью, поэтому энергетический потенциал данных психических

образований значительно выше, чем хорошо «обкатанных» знаний. В этом плане новые знания качественно отличаются от других и занимают по отношению к ним доминантное положение. Они оказываются очень важными при познании детьми, «схватывании» (Н.Н. Поддьяков) сложных объектов. Если объект сложен и может быть познан лишь на пределе познавательных возможностей субъекта, то особую роль в этом процессе начинают играть неопределенные, сверхподвижные знания, образы и представления.

Именно эти образования обладают качествами фактически мгновенного самоизменения, поискового переконструирования собственной структуры в зависимости от получаемых результатов. Вначале ребенок успешно познает сложные объекты на уровне неопределенных, неясных знаний и по-другому познать их не может. Именно такого рода знания имеют огромные возможности в плане широкого охвата всей ситуации в целом. В этом, по гипотезе Н.Н. Поддьякова, большой смысл неопределенных, неустойчивых психических образований [9, с. 31]. Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой поисковой деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее идет его развитие [8; 9].

В качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей Н.Н. Поддьяков выделил *деятельность экспериментирования* – истинно детскую деятельность, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста начиная с младенчества. На основе результатов теоретико-экспериментального исследования Н.Н. Поддьяков отвел *деятельности детского экспериментирования роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка* [8, с. 7].

Исследования, проведенные Н.Н. Поддьяковым, позволили выделить два типа мыслительной деятельности детей дошкольного возраста. *Первый тип* характеризуется направленностью на познание какого-либо объекта в том виде, как он дан, безотносительно к получению какого-либо практического эффекта. Этот тип мышления характеризуется специфическим мотивом, в основе которого лежит *потребность в получении все новых сведений, новых знаний об объекте*. Познание здесь осуществляется ради самого процесса познания.

Второй тип мыслительной деятельности характеризуется направленностью на решение какой-либо практической задачи, состоящей в преобразовании объекта из наличного состояния в заданное. Познание объекта необходимо лишь в тех связях, которые имеют непосредственное отношение к решению практической задачи. Иначе

говоря, познавательные действия включены в практическую деятельность и ее обслуживают, т. е. в данном типе мышления мы наблюдаем связи, обратные тем, которые видели в первом. Ребенок подходит к ознакомлению с объектами с утилитарной точки зрения. Он выделяет и фиксирует те элементы и связи между ними, которые имеют отношение к решению конкретной практической задачи. При этом остальные элементы и связи не выделяет, какое бы важное значение они ни имели с точки зрения структуры (следовательно, и целостности) этого объекта [8, с. 8].

Таким образом, основой педагогической интеграции интеллектуальной и эстетической деятельности дошкольников является особая структура знаний и умственных действий, которая обеспечивает многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний и умений со знаниями и умениями, имеющимися в прошлом опыте ребенка. Это ведет к существенным, последовательно усложняющимся перестройкам знаний, получению новых и формированию обобщенных способов действий (умственных, практических, художественно-эстетических).

Литература

1. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей /Под ред. В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. В 2-х т. М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. 320 с.; Т. 2. 296 с.
3. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. - М.: РИНО, 1999. С. 17–69.
4. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. 2001. № 4. С. 4–64.
5. Кэмпбелл Д.Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 390 с.
6. Мухина В.С. Развитие начальных форм изобразительной деятельности детей и ее связь с эмоционально-эстетическим отношением к действительности (результаты экспериментального исследования) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1965. 19 с.
7. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: Воронеж, 1999. С. 20–174.
8. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 272 с.
9. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995. 48 с/
10. Торшилова Е.М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика. Дубна: Феникс+, 2008. 239 с.
11. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика). М.: НИИ ХВ РАО, 1994. 64 с.
12. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / М., 1995. С. 5–62.
13. Юсов Б.П., Кабкова Е.П., Савенкова Л.Г., Сухова Т.И. Живой мир искусства //Дошкольное воспитание, 1993. № 6.

14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценка ее эффективности // Директор школы. – 1999. – № 3. – С. 39–45.
15. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century, 1999. – P. 33–34.