



психолого-педагогические исследования

Филиппова Екатерина Валерьевна,

аспирант Учреждения Российской академии образования

«Институт художественного образования»,

учитель английского языка ГОУ СОШ № 121,

г. Москва

ekaterina.philippova@gmail.com

Потенциал эстетического развития детей разных языковых групп

К особенностям современной отечественной социальной системы, к ее «социальному заказу», стоит, на наш взгляд, отнести ориентацию на неактуальную раньше в таком масштабе социальную активность и активную жизненную позицию. Выпускник школы сегодня должен обладать гибкостью и мобильностью мышления, способностью быстро и точно решать поставленные задачи, находить оптимальный выход из ситуации, справляться с объемом информации и проч. В известной степени все эти аспекты можно отнести к развитию творческих способностей личности. А эстетическое развитие и художественное воспитание, целенаправленно педагогически ориентированное как развитие общее, наиболее успешно стимулирует активизацию творческих способностей у ребенка младшего школьного возраста. В соответствии с этой позицией именно эстетическое развитие ребенка и младшего подростка может успешно стимулировать его творческое развитие в целом. Оно способно, что подтверждается рядом исследований, выполнить задачу формирования личности с творчески ориентированным мышлением, широтой и глубиной ценностного отношения к миру. Что касается детей из иноязычной среды, то ситуация обучения может стимулировать их большую социальную активность, позволяющую им не уступать в развитии и дальнейшем социальном статусе представителям титульной нации. Эстетическое развитие как существенный аспект общего развития ребенка может значимо способствовать решению проблем его гармоничного развития и общей социальной успешности.

В выбранной нами концепции эстетического развития принципиальны следующие позиции. Исследуются базисные, исходные способности ребенка к эстетическому развитию как особенности его общего мировосприятия и восприятия искусства в том числе. Его собственно творческие, тем более художественно-творческие способности,

(кроме сотворческих способностей в эстетическом и художественном восприятии) не тестировались, не формировались и, следовательно, успешность их развития у двух групп младших школьников не сравнивалась. Таким образом, и диагностические, и формирующие занятия строились только на определении и развитии у ребенка способностей к эстетическому восприятию визуальных и вербальных образцов и произведений искусства.

Для нас принципиальным оказалось положение об особости эстетического отношения как отношения к жизни вообще. В основе «эстетического» отношения к жизни, – пишет А. А. Мелик-Пашаев, – лежит «какое-то особое отношение человека к жизни. И это... отношение к жизни надо в первую очередь распознавать, поддерживать и развивать» [1, с. 23].

Односторонность рационализованного современного образования, по существу исключающего гармоничность развития ребенка, сегодня, как представляется, только усугубляется тенденциями внимания к развитию детской одаренности, которая так или иначе, как нам представляется, будет традиционно ориентирована на узкое развитие интеллекта. Сходная тенденция реализуется и в проекте стандартов для старшей школы, в котором для равноценного выбора отсутствуют не только предметы искусства, но и Мировая художественная культура. По мнению А. А. Мелик-Пашаева, опасность такой образовательной тенденции заключается в том, что чем компетентнее бездушный человек, для которого чужды основные ценности человечества, тем «хуже, тем опаснее он будет для общества и себя самого» [2, с. 8].

Что касается самой сущностной специфики эстетического отношения к миру, то мы разделяем точку зрения, что особенностью эстетического мировосприятия как мировосприятия, свойственного каждому ребенку (человеку) является «родственное внимание» (термин М. М. Пришвина). Интерпретация такого основания мировосприятия как эстетического убедительно и подробно изложена и развита в концепции эстетического развития А. А. Мелик-Пашаева и его научной школы. Именно позиция «родственного внимания» обеспечивает, на наш взгляд, способность эмпатийного включения в восприятие и природы, и искусства, и другого человека. Для выбранной нами концепции эстетических способностей принципиальны в такой позиции два момента: универсальность трактовки эстетического аспекта в мировосприятии и обоснование способности к творчеству как сотворчеству. Большинство тестовых и формирующих заданий, разработанных и использованных нами в исследовании, базируются на активизации эмпатии ребенка в любое явление действительности и искусства, стимулирующей развитие воображения и целостного видения. Позиция «родственного

внимания» позволяет «одушевлять» природу, предметный мир и искусство и эстетически, таким образом, специфицировать эстетичность мировосприятия ребенка.

Большинство тестовых заданий, предложенных нами младшим школьникам, почти полностью, как нам кажется, соответствует элементам модели эстетического восприятия, изложенной научной школой А. А. Мелик-Пашаева: «Описание «характера» предмета, его «внутренней жизни», оценка его ребенком – всё это должно вытекать из выразительных особенностей его формы, его чувственного облика. А это далеко не каждому дается легко и быстро. Это требует развития особого внимания к единичной, неповторимой форме предметов и явлений» [3, с. 103].

На принципе активизации такого мировосприятия строится преимущественный подбор стимульного материала в использованной нами тестовой методике. Задания на поиск метафорических ассоциаций или просто особенностей формальной организации веток, сосудов, абстрактной скульптуры стимулировали развитие эстетических способностей, ориентированных на восприятие особенностей формы, структуры, организации. При этом плодотворность таких методик была для нас очевидной, поскольку выполнение таких тестов предлагалось детям, слабо владеющим языком.

Само определение эстетического развития как части общего мы заимствуем из концепции Е. М. Торшиловой, которая базируется на позициях экспериментальной или психологической эстетики (Г. Т. Фехнер, Г. Ю. Айзенк, И. Л. Чайлд и др.).

В экспериментальной частной теории Е. М. Торшиловой чувство формы рассматривается как основная эстетическая способность. Отсюда в качестве некоторых проявлений этой способности в младшем возрасте в нашем исследовании тестируется и формируется чувство визуальной формы, чувство вербальной формы и воображение как сотворчество при восприятии образцов абстрактной живописи и скульптуры. Степень владения ребенком этими способностями мы и фиксируем как стержень его эстетического потенциала и особенностей его эстетического развития.

Развитие внимания к форме в целом как таковой необходимо, на наш взгляд, с раннего возраста, так как восприятие и понимание ребенком мира происходит от восприятия формы во всех ее аспектах: визуальном, вербальном, аудиальном и других.

Такая способность, как чувство формы, универсальна, однако, безусловно, существуют индивидуальные различия. Здесь можно перечислить гендерные различия, различия степени развития по отношению к возрастной норме, актуализации в целом. Кроме того, необходимо учитывать, что любой человек является продуктом культурного развития и характеристики любой культурной среды корректируют его эстетическое развитие. У каждой культуры есть специфические особенности, которые могут

стимулировать эстетическое развитие своих представителей в ту или иную сторону. Наша гипотеза заключается в том, что полноценное двуязычие положительно влияет не только на когнитивное и общее развитие личности. Билингвизм сам по себе может оказаться движущим фактором с точки зрения эстетического развития школьников, а это значит, что выделенные группы моно- и двуязычных детей проявят различия в восприятии формы, независимо от ее аспектов. Таким образом, мы приходим к трактовке формы как универсального носителя эстетической сущности. Данная позиция является принципиальным условием проводимого эксперимента и анализа результатов.

В известной мере эта концепция и была реализована в выбранных нами диагностических и формирующих методиках, определявших сравнительные возможности детей из монолингвальной и билингвальной групп. Предпочтение такого хода обуславливало относительно равные условия для успешности в восприятии детьми разных групп, не рассчитанном на разницу их семейного образования, багажа общих знаний, разное отношение к тематике воспринимаемого и его ценностных значений.

Большая часть и констатирующих, и педагогических формирующих методик была связана с языком, с восприятием слов неродного языка, восприятием поэзии на русском и английском языках, педагогическими возможностями использования различий эстетического потенциала детей в структуре их общего и эстетического развития.

Таким образом, если обобщить исходные теоретические посылки концепции эстетического развития, выбранной в нашем исследовании, то они следующие. Мировосприятие ребенка в целом включает как его родовой признак эстетический аспект. Современной эстетике многими учеными возвращены представления о божественной природе такого аспекта сознания и о его врожденности и универсальности. Для нас принципиально признание его общечеловечности или универсальности без обсуждения его природы. В какой степени обладание таким потенциалом обеспечивает развитость творческих способностей ребенка, в исследовании не проверялось и не изучалось. Позиция же о присутствии творческого компонента в эстетическом и художественном восприятии как сотворчестве представляется доказанной, особенно в исследованиях научной школы Б. С. Мейлаха.

Мы, безусловно, и допускаем, и учитываем способность ребенка к сотворчеству в решении использованных нами тестовых задач по восприятию образности решения в визуальных примерах, в выборе ребенком непонятных слов, в угадывании пропущенных слов в поэтических примерах и во всех остальных методических приемах эксперимента. Но специально способность к сотворчеству детей разных языковых групп не учитывалась. Отчасти на этом основании мы рассматриваем и исследование, и формирование

сравнительного эстетического развития младших школьников как эстетическое, а не как специально художественное. Для «художественного» развития творческий компонент принципиально необходим.

Проведенное факторное исследование успешности выполнения учащимися тестов выявило, что за ними лежат три скрытых, явно не наблюдаемых фактора, которые интерпретированы, как «творческое воображение», «чувство вербальной формы» и «чувство визуальной формы».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что творческое воображение у детей-билингвов, учащихся начальной школы, развивается успешно, достигая высоких уровней. Общая положительная динамика развитости творческого воображения билингвальной группы заставляет предположить, что расширенная «картина мира» дает этим респондентам базовую возможность к более развитому творческому воображению, хотя проверить эту связь последовательно в рамках данного исследования не удалось и это осталось гипотезой. Можно также предположить, что дети из иноязычной среды латентно активизируют эту способность, поскольку она помогает двуязычным детям преодолевать сложности, вызываемые «языковым барьером».

Чрезвычайно любопытно, что в отличие от детей-носителей в обучении «родного языка» среди «**двуязычных**» учащихся динамика развития чувства *вербальной формы* оказалась *значимо положительной*. Слова для таких детей являются образом, они их воспринимают не детально, конкретизировано, а как некую абстрактную фигуру (форму). Им интересно с ними работать как с воображаемым красивым/некрасивым, как с неясными кубиками, из которых можно выстроить нечто ритмически новое: из маленьких форм создать более крупную.

Интерпретация динамики развитости чувства визуальной формы представляется достаточно сложной. Её динамика оказалась статистически значимой. Но сравнение результатов обеих групп демонстрирует тот факт, что доля «низкого» уровня после развивающих занятий остается неизменным. И всё же у представителей билингвальной группы детей «среднего» уровня оказывается больше не в два (как у монолингвальной группы), а в три раза. Группа «высокого» уровня развитости чувства визуальной формы увеличивается более чем в два раза (у монолингвов меньше). При этом в обеих группах доля детей «очень высокого уровня» резко снижается после занятий. Думается, это означает, что в проведенных формирующих занятиях было слишком мало заданий на развитие визуального воображения, поэтому эта способность не преобразовалась в универсальную способность видения визуальной формы. И тем не менее, если ребенок уже обладает базовыми (средним или высоким) уровнем чувства визуальной формы, то

даже этих занятий достаточно, чтобы этот уровень повысить. При этом билингвы показали более высокие результаты, что говорит о том, что полиязычность в принципе повышает уровень базовый уровень данной способности. Однако тот факт, что «очень высокий» уровень резко снижается, заслуживает отдельного исследования. Детям, у которых уже замечательно развито чувство визуальной формы, необходимо предлагать иные, более совершенные задания, и этим надо заниматься другим специалистам. Эту линию развития способностей билингвальных детей следует продолжать изучать, выискивая наиболее подходящие для них задания. По предварительной гипотезе исследования предполагалось, что дети, испытывающие трудности со вторым языком, компенсируют свои способности мировосприятия развитыми способностями визуально-образного видения.

Таким образом, исследование эффективности формирующего эксперимента у «моноязычных» и «двуязычных» показывает разную и специфическую для каждой группы сензитивность: для «моноязычных» – повышенную чувствительность к развитию творческого воображения, для «двуязычных» – сензитивность к развитию чувства вербальной формы.

Российская начальная школа может создавать отдельные группы для представителей других национальностей (со слабым знанием русского языка) и работать с ними по специальной программе. Возможно, такие занятия помогут детям-билингвам лучше адаптироваться не только с социальной точки зрения, но и в языковой, учебной сфере. Это значит, что к обучению в среднем и старшем звене они подойдут уже равноправными и конкурентоспособными учениками российской школы, смогут полноценно воспринимать программу и справиться с предстоящими им в выпускных классах экзаменами.

Литература

1. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Метод. пос. /А.А.Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна. : Феникс+, 2006. - 112 с.
2. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ/ А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина, Г. Н. Лудина, З. Н. Новлянская, Н. Ф. Чубук. – Дубна: Феникс+, 2009. - 272с.
3. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье. - М. : Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. - 144 с., ил. - (Библиотечка журнала «Искусство в школе»).
4. Якимов И.А. Творческое чтение: пособие для учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений. М.:ООО «ТИД» «Русское слово – РС», 2009.- 144 с.

5. Торшилова Е.М. Как воспринимают эстетическую гармонию русские, американские и японские дети// Психологический журнал, т .14 М,1993 ,.№2. С. 250 -266.
6. Торшилова Е.М. Тестирование эстетического и общего развития ребенка: концепции и методики». Цветной мир. Изобразительная деятельность и дизайн в детском саду.- 2008. №1. С.34-24.
7. Торшилова Е.М. Эстетическая компетентность: содержание и смыслы. – Дубна: Феникс+, 2008. -100 с.
8. Торшилова Е.М. Эстетическое мировосприятие детей и подростков: тестирование и результаты// Эстетическое мировосприятие детей разных возрастных групп: сб. науч. статей.-М.,2007.С.17-21