



художественное развитие детей (дошкольного возраста)

Лыкова Ирина Александровна,
*доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Учреждения Российской академии образования
«Институт художественного образования», г. Москва*
cvetmir@mail.ru

О своеобразии картины мира ребенка-дошкольника

В методических рекомендациях «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования» Министерства образования и науки России (от 21 октября 2010) говорится о том, что содержание Образовательной программы должно обеспечивать формирование целостной картины мира, адекватной возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Картина мира – это целостное миропонимание, интегрирующее знания человека об окружающей действительности и себе самом (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 детстве на основе накапливаемого познавательного и эстетического опыта, который выступает как определенным образом структурированная система всех представлений и знаний, а также способов интеллектуальной и практической деятельности.

На основе анализа фундаментальных исследований выдающийся психолог дошкольного детства Н.Н. Поддьяков сделал вывод о том, что одной из важнейших характеристик мышления как целостного процесса, выстраивающего картину мира, является его категориальная структура [1, с. 32].

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.Н. Поддьяков) умственного, нравственного и эстетического развития ребенка, образуя своеобразный каркас интеллектуально-нравственной сферы, который и определяет специфику восприятия и понимания окружающего мира (таблица 1).

Начальные категории выступают как основоположные и могут рассматриваться как «узловые точки» (Н.Н. Поддяков [1, с. 33]) умственного, нравственного и эстетического развития ребенка, образуя своеобразный каркас интеллектуально-нравственной сферы, который и определяет специфику восприятия и понимания окружающего мира, направление и особенности преобразований вновь приобретаемых сведений.

Категории – это наиболее общие понятия, отражающие основные свойства, взаимосвязи и закономерности реального мира (С.Л. Рубинштейн [2]), 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, причина и следствие, изменение и развитие, живое и неживое, добро и зло, истина и ложь, реальность и фантазия и многие другие.

Начальные формы категориального строя мышления



Эти представления наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте и создают преюбельность познавательного и эстетического развития. Следует заметить, что в школьном возрасте построение картины мира осуществляется на основе теоретического обобщения, для которого характерен выход за пределы чувственного опыта, движение в слое понятий (В.В. Давыдов [3]).

В настоящее время накапливается все больше научных данных о том, что *обобщение* фундаментальных отношений действительности в значительной мере определяется сформированностью категориальной структуры мышления, поскольку категории выступают предельно общей формой отражения основных отношений объективного мира (С.Л. Рубинштейн [2]).

Эмпирические знания фиксируются в наглядных представлениях, а их обобщение осуществляется с помощью образных средств познания. Поэтому особое значение имеет организация эстетического опыта ребенка, который близкие ему взрослые (родители, педагоги) помогают обобщить и зафиксировать в виде культурного наглядного средства: эталона, символа, условного заместителя, модели, а также самостоятельно освоить – в форме художественного образа на языке того или иного искусства.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное формирование начальных форм таких фундаментальных понятий, как пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое, строение вещества, количество и качество и др. Хотя представления детей об основных свойствах и отношениях объективного мира еще неопределенны, диффузны, не совсем отчетливы, но даже в таком виде они играют важную роль в общей организации мышления детей и тем самым способствуют построению картины мира. При этом глубина и широта взаимодействий ребенка с окружающим миром определяются его общим отношением к этому миру, общим подходом к его восприятию и освоению.

Основной способ построения целостной картины мира в сознании ребенка-дошкольника – это *эмпирическое обобщение* как осмысление и структурирование чувственного опыта, накопленного в различных видах деятельности.

Для сравнения необходимо заметить, что в школьном возрасте построение картины мира осуществляется на основе *теоретического обобщения*, для которого характерен выход за пределы чувственного опыта, движение в слое понятий (В.В. Давыдов [3]).

Представления детей о важнейших явлениях природы и общества тесно взаимосвязаны, поэтому обогащение, развитие какого-либо одного из них ведет к заметным положительным сдвигам в развитии других. Нам близка позиция Н.Н. Поддьякова в том, что именно эти основополагающие представления, несмотря на их незрелость, осуществляют функцию мировоззренческого характера ребенка-дошкольника. Они тесно связаны с развитием мотивов деятельности и личности ребенка. В них аккумулируются основные результаты различных линий психического развития. Представления дошкольников о важнейших явлениях природы и общества тесно

взаимосвязаны, поэтому обогащение, развитие какого-либо одного из них ведет к заметным положительным сдвигам в развитии других.

По мысли педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского, детство – это каждодневное открытие мира, и нужно сделать так, чтобы это открытие стало прежде всего познанием красоты природы, человека и Отечества. Но знакомить детей с каждым предметом и явлением окружающего мира нужно в его связях с другими: «Открыть его так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги» [4].

Важно помнить, что окружающий мир становится школой умственного труда лишь в том случае, если ребенок научается абстрагировать и обобщать. Яркие образы действительности необходимы для того, чтобы ребенок научился замечать и познавать взаимодействия как важнейшую черту окружающего мира (явление, причина, следствие, событие, обусловленность, зависимость, различие, сходство, общность, совместимость, несовместимость, возможность, невозможность и др.).

Н.Н. Поддьяков отмечает, что формирование начальных форм категориального строя мышления недопустимо отождествлять с развитием знаний и умений детей, поскольку категориальный строй мышления тесно связан с функционированием когнитивной сферы ребенка как целостной системы. Базовые представления дошкольников выполняют функции не только отражения основных свойств объективного мира, но и общей организации познавательного опыта детей [2].

Эти представления тесно связаны с формированием начальных форм познания окружающего мира и являются своеобразной «методологией познавательной деятельности» (Н.Н. Поддьяков [2, с. 34]), которую ребенок реализует в процессе ознакомления с различными объектами и явлениями окружающего мира: одушевленными и неодушевленными, реальными и вымышленными, знакомыми и незнакомыми (субъективно новыми), позитивными и негативными.

Категориальный строй мышления служит важнейшим средством вычленения (выявления) фундаментальных отношений действительности. Отражение этих отношений является основой успешного функционирования способов действий и операций, реализующих не один, а целый ряд деятельностей. Следовательно, формирование начальных форм категориального строя мышления является основой формирования общих способностей.

Для понимания специфики картины мира ребенка-дошкольника чрезвычайно важна концепция М. Доналдсон, которая полагает, что человек – это существо, которое задает вопросы, осуществляет оценки, принимает одни вещи за хорошие важные, а другие

за плохие или незначительные, и строит модели мира. Со временем в такие модели мира начинают включаться представления о себе как частице этого мира [5].

Результаты экспериментальных исследований Х. Папоушек (H. Papousek [6]) показали, что на самых ранних этапах развития младенцы обнаруживают стремление овладеть окружающим миром, но их возможности ограничены медленным развитием навыков регуляции собственных движений. Стараюсь добиться контроля, младенцы сопоставляют поступающую информацию с некоторым внутренним «стандартом», будто они заняты построением своего рода «модели» фрагментов окружающего мира, некоторого мысленного представления того, на что мир похож. Они испытывают удовлетворение, когда модель и мир хорошо соответствуют друг другу. На этой основе М. Доналдсон высказала чрезвычайно важную догадку о существовании фундаментальной человеческой потребности извлекать смысл из окружающего нас мира и делать это при произвольном контроле [5].

Поддерживая гипотезу Е.М. Торшиловой [7, 8] о тождественности эстетического и универсального развития ребенка-дошкольника, рискнем высказать предположение о том, что картина мира как целостное миропонимание, интегрирующее представления человека об окружающей действительности и себе самом, начинает формироваться в дошкольном детстве как эстетическая по своему основанию и лишь в процессе системного школьного образования постепенно преобразуется в когнитивную [9].

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 категории – смыслообразующей и целостнообразующей.

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

С другой стороны, у ребенка-дошкольника еще только начинают складываться первые элементарные научные представления об окружающем мире, которые зачастую случайны, разрозненны, хаотичны, поверхностны. Не ведая причин событий и не зная

научных законов, их объясняющих, ребенок открывает в окружающем мире эстетические связи и взаимозависимости.

Система эстетических понятий, составляющих логический каркас эстетического сознания ребенка и формирующих картину мира, включает целый ряд эстетических категорий, которые очень рано входят в жизнь ребенка и начинают регулировать его отношения с окружающим миром.

Для детей 2–3 лет определяющей является фундаментальная категория аттрактивное, которая выступает более широко как дихотомия приятное – неприятное. В этом возрасте эстетическое чувство вызывается чувственными ощущениями (тепло, светло, ярко, вкусно, приятно, уютно, мягко, знакомо, понятно, приятно и т. д.), напрямую связано с моторной реакцией (поступком) и находится в единстве со смыслом слова (хочу/не хочу, буду/не буду, люблю/не люблю, нравится/не нравится и др.). Наши наблюдения за детьми и анализ детской продуктивной деятельности показали, что у детей раннего возраста пока еще не произошло разделение эстетического и утилитарного, нет эстетической дистанции между воспринимающим и воспринимаемым. Ребенок стремится не только практически освоить («Что это такое?»), но и в прямом смысле слова присвоить то, что ему понравилось и привлекло внимание (съесть вкусную еду, сорвать красивый цветок, взять новую, хоть и чужую, игрушку). Вместе с тем в этом возрасте ярко проявляется стремление детей к гармонизации внутренней модели (как прообраза эстетической картины мира) и реальной внешней ситуации. Это выражается в том, что дети выбирают ту одежду, еду, игрушки, бытовые предметы, которые для ребенка являются эстетически значимыми, и отвергают те, которые не соответствуют прообразу эстетической модели. Художественно-продуктивная деятельность выступает в форме сотворчества с близким взрослым, является подражательной или же, при грамотной организации со стороны взрослых, начинает развиваться как свободное экспериментирование с художественными материалами, инструментами и способами своего воздействия на них.

Дети 3–5 лет осваивают две пары базовых категорий, которые являются мировоззренчески-эстетическими и составляют каркас формирующейся в сознании эстетической картины мира: привлекательное/непривлекательное и волшебно-доброе/волшебное-злое. В сознании детей этого возраста постепенно происходит разделение (и различение) эстетического и утилитарного, реальности и мечты (а также сна, сказки и фантазии). Разделение эстетического и утилитарного связано с появлением «эстетической дистанции» между воспринимающим и воспринимаемым, или между

субъектом и объектом эстетического отношения. Это проявляется в том, что в моторных реакциях и в поведении ребенка все чаще возникают «паузы любования» (И. Л.).

Наши наблюдения дали многочисленные примеры таких «эстетических пауз», которые выражаются в том, что ребенок хотя бы на несколько секунд замирает, созерцая эстетический объект и не притрагиваясь к нему. При этом замечены различные эмоциональные реакции, когда дети округляют глаза, приоткрывают рот, радостно или изумленно восклицают, зажмуриваются, сжимают руки, прижимают их к груди. Эти жесты произвольны, искренни и не связаны с театрализацией или подражанием.

Объекты подобных эстетических реакций, отражающих различие утилитарного и эстетического, многообразны: красивое сочное яблоко, благоухающий цветок на клумбе, яркая бабочка, жук (чаще всего, божья коровка), осенний лист под ногами, новая книжка, нарядная одежда, новогодний подарок, елочные игрушки, произведения декоративно-прикладного искусства и даже просто оригинальная упаковка. «Паузы любования» длятся недолго (от нескольких секунд), но легко фиксируются в процессе естественного эксперимента или включенного наблюдения.

Опытное исследование выявило также, что для детей 3–5 лет большое значение имеет слово «красиво», которым они обозначают все свои эстетические предпочтения из разных областей действительности (любимые игрушки, животные, растения, еда, одежда и т. д.) и оценочное понятие «мне нравится», с помощью которого дети выражают свое отношение.

Дети 5–7 лет осваивают целую систему эстетических категорий, среди которых новой является категория «реальность/фантазия». Формирующийся к этому возрасту эстетический опыт обогащается, систематизируется и обобщается, приобретая характер эстетически-мировоззренческой установки личности, которую А.А. Мелик-Пашаев назвал «эстетической позицией» [10, 11]. В старшем дошкольном возрасте происходит наиболее активное овладение изобразительно-выразительными средствами, различными изобразительными материалами и художественными техниками. На этой основе отчетливо проявляются эстетические интересы и предпочтения. Так, одни дети любят книжную графику (иллюстрацию), другие мелкую пластику (скульптуру малых форм), третьи народную игрушку, четвертые авторскую куклу и т. д. Очень важно, что дети этого возраста испытывают острую потребность в обогащении впечатлений. В ограниченном пространстве дошкольного учреждения они начинают испытывать «эстетический голод», который может быть утолен только благодаря насыщению бытового и образовательного пространства.

Для эстетической картины мира детей старшего дошкольного возраста характерно, что ее дальнейшее развитие осуществляется за счет элементарных научных категорий, приобретающих эстетический модус и начинающих играть все более важную роль в художественно-продуктивной деятельности детей. Такие категории, как пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое, количество и качество, единичность и множественность, часть и целое, причина и следствие, входят в эстетический опыт ребенка и преобразуются в мировоззренчески-эстетические, поскольку именно они позволяют осмыслить взаимосвязи и взаимозависимости между различными эстетическими объектами и создать целостную картину мира. Благодаря эмпатии ребенок вступает в диалог с любым предметом или существом, принимая его как близкий и ценный самим фактом своего существования. Благодаря воображению он преодолевает границы пространства, побеждает время и создает свои миры.

Варианты проектирования основ содержания образования из «материала культуры» в целях создания условий для построения каждым ребенком «картины мира» предложены в некоторых современных психолого-педагогических концепциях, программах, проектах. Среди них следует выделить концепции развивающего школьного обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В. Оконь), проект развивающего дошкольного образования (В.Т. Кудрявцев), школы «диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), систему формирования психики слепоглухонемых детей (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков), «вероятностного» образования (А.М. Лобок), «мыследеятельностную» педагогику (Ю.В. Громыко), систему развивающего дошкольного образования (Л.А. Парамонова и другие). Этот опыт может служить основой для построения целостной системы культуросообразного образования детей разных возрастов и различных (в т. ч. специфических) потребностей жизнедеятельности на основе складывающейся в сознании индивидуальной картины мира.

В процессе проектирования содержания образовательной программы для детского сада чрезвычайно важно ставить важнейшую задачу содействия формированию в сознании ребенка-дошкольника эстетической картины мира как целостной по своей сути.

Литература

1. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1985.

5. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей /Под ред. В. И. Лубовского. М.: Педагогика, 1985.
6. Papousek H. Individual variability in learned responses in human infants. In: R. J. Robinson (ed.). Brain and Early Behaviour. L., 1969.
7. Торшилова Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика. Дубна: Феникс+, 2008. 239 с.
8. Торшилова Е. М. Эстетическая компетентность: содержание и смыслы. Дубна: Феникс+, 2008. 100 с.
9. Лыкова И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: автореферат д-ра пед.н. М., 2009. 54 с.
10. Мелик-Пашаев А. А. Из опыта изучения эстетического отношения действительности <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905022.htm>
11. Мелик-Пашаев А. А. Художественная культура: трансляция и (или) порождение // Мир психологии. 2000. № 3.
12. Школяр Л. В. Педагогика искусства как актуальное направление гуманитарного знания // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). 2006. № 1.
13. Лыкова И. А. Проектирование целей и содержания эстетического воспитания дошкольников в культуросообразном образовании // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). 2011. № 2. (В соавторстве в Ф. Н. Вахабовой, Н. Г. Ачиловой.) (0,6 п.л.)
14. Бережная М. С., Фузейникова И. Н. Педагогическая модель социокультурной адаптации личности в процессе гуманитарного образования // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). 2011. № 3.