



**психолого-педагогические исследования**

**Мелик-Пашаев Александр Александрович,**

*доктор психологических наук,*

*заведующий лабораторией психологических проблем*

*художественного развития ФГНУ ПИ РАО,*

*главный редактор журнала «Искусство в школе»,*

*член Союза художников Москвы*

[melik.pashaev@gmail.com](mailto:melik.pashaev@gmail.com)

**Ребенок – художник?**

***(Возрастные предпосылки художественной одаренности)***

Приступая к обсуждению проблемы, прежде всего нужно договориться о том, какое содержание мы будем вкладывать в понятия одаренности вообще и художественной одаренности в частности. Известно, что между исследователями нет единомыслия в этом вопросе [4; 16; 17; 19; 26 и др.].

В одних случаях под одаренностью подразумевают высокий уровень *способностей*, то есть различие этих психологических реалий рассматривается как *количественное*. В других между ними устанавливают психологически значимое *качественное* различие. Тогда способности понимают как свойства психики, нужные для успешного выполнения какой-либо деятельности в ее наличных формах, а одаренность – как целостную характеристику человека, как «способность-потребность» уникальной личности осуществлять свой творческий потенциал в той или иной области культуры. Тогда «одаренность» означает *творческую одаренность*; это значение термина я и буду иметь в виду в дальнейшем.

Нерешенной остается и проблема соотношения *общей одаренности* и *специальных* ее видов. При этом под общей одаренностью обычно имеют в виду *умственную одаренность*, а другие виды выступают, по сути, как ее специфические модификации. Вместе с тем *интеллектуальную одаренность* (которую трудно отличить от умственной) часто называют в ряду с другими. Так что же, умственная одаренность – это общий фактор всех видов одаренности или один из ее видов?

Еще одна трудность связана с проблематикой *творчества*, «выступившей на авансцену», когда было замечено несовпадение традиционно понимаемого интеллекта и

творческого потенциала человека. Выделять ли *творческую* одаренность в отдельный вид? Если мы признаем, что *одаренность* и *творческая одаренность* – синонимы, вопрос отпадает сам собой. Но и без этого многое говорит против ее обособления.

Во-первых, по данным ряда исследователей, выявление творческой одаренности «вообще», с помощью специальных методик и вне конкретной деятельности, не дает сколько-нибудь надежного прогноза будущих достижений человека. Во-вторых, выделяя творческую одаренность в особый вид, мы тем самым «отлучаем» от творчества носителей других видов одаренности. Что означает художественная одаренность, которая не является творческой? Или – разве не существует творчества интеллектуального? А если существует (иначе что делать с великими философами и учеными!), надо ли это понимать как *совпадение* у одного человека разных видов одаренности, творческой и интеллектуальной?

С моей точки зрения, творческая одаренность реальна и бесконечно важна, но ее следует понимать как *родовое свойство человека, бескачественное* проявление «внутренней активности души» [9]; как изначальную направленность человека на актуализацию и осуществление в мире присущего ему потенциала. По мере своей актуализации «бескачественная», надвидовая одаренность человека проявляется в конкретных областях жизни, запечатлевая их печатью уникальной личности творца. В зависимости от того, какое русло в пространстве-времени жизни избрет поток «внутренней активности души», творческий потенциал человека обнаружится *как определенный вид одаренности*. Облечется формами той или иной деятельности, проявится в созидании тех или иных аспектов культуры, в самой жизни, в человеческих отношениях. В искусстве эта активность души выступит как художественная одаренность, в педагогической сфере – как педагогическая и т. д.

При этом нейтральные по природе качества психики, представлявшие собой лишь возможные предпосылки способностей, преобразуются в актуальные способности, приобретают специфическую направленность, соответствующую художественному, научному или иному творчеству. Например, острая цветоразличительная чувствительность будет способствовать созданию выразительных колористических решений, а могла бы остаться просто особенностью зрительного анализатора, не имеющей отношения к живописи.

Итак, творческая одаренность – одаренность «надвидовая», а не один из ее видов в ряду других. В своей общей форме она не выступает «обнаженной», не улавливается специальными методиками, но определяет *творческий уровень осуществления любой избранной человеком деятельности*.

Напомним: под творчеством я имею в виду не редкую элитарную способность, а свойство каждой нормально развивающейся личности, ибо человек по природе творец. В пользу этого тезиса свидетельствуют и христианская антропология, и передовая педагогика, и психотерапевтическая практика, и труды психологов разных направлений, но это вопрос для отдельного обсуждения. Художественное творчество как таковое тоже доступно и необходимо каждому [14], а об отличии этого общечеловеческого потенциала от индивидуального призвания скажем ниже.

Как мы видели, попытки выстроить в ряд разные виды одаренности не вытесняют из научного обихода понятие *общей*, то есть *умственной* одаренности, от которой теми или иными «атрибутами» отличаются *специальные* виды, в их числе одаренность музыкальная, изобразительная и т. д. Конечно, то, что называют интеллектом, обязательно присутствует в любой человеческой деятельности. Но наряду с теми видами одаренности, *общим стержнем* которых является умственная одаренность (то есть способность-потребность в *интеллектуальном творчестве*), существуют и те, стержень которых – *общая художественная одаренность*, способность-потребность в создании художественных образов. Эти множества взаимопроникают и взаимодействуют, но из одной точки не выводятся. А их единым истоком можно признать не интеллектуальную, художественную или какую-то иную, а *общую творческую одаренность*, то есть *творческую природу человека*, направленность на реализацию личностного потенциала, который, осуществляясь в жизни, порождает многообразие проявлений творчества во всех сферах действительности.

Наметив основные «координатные оси» изложения, перейдем к вопросу о художественной одаренности детей как о возрастном явлении. Еще в XIX веке, то есть, по историческим меркам, «вчера», само понятие «*детское художественное творчество*» не могло и существовать. Внимание привлекали случаи, когда ребенок рано осваивал *способы деятельности взрослого* (музыканта, живописца и т. д.) Что же до детского творчества с его возрастным своеобразием, то не могло быть и речи о признании его художественной ценности. Типичный детский рисунок или сочинение могли рассматриваться лишь как забавное свидетельство естественной неумелости.

С конца XIX века положение стало меняться. Этому способствовало, с одной стороны, набиравшее силу понимание ребенка как психологически своеобразного существа, которое отличается от взрослого не только слабостями и недостатками. С другой стороны – помогли изменения в искусстве, прежде всего изобразительном. Оказалось, что академизм с его нормами и требованиями – лишь один из путей в

искусстве, что художественность не «привязана» к определенному способу изображения. И тогда стали очевидными художественные достоинства детского творчества.

Волна восторженного интереса к нему, поддержанная выдающимися мастерами искусств, со временем пошла на спад, но оставила нам понимание ценности искусства детей и культурную метафору «Ребенок – Художник». Ее можно понимать прямолинейно, в духе руссоизма и радикальных форм «свободного воспитания»: ребенок – художник от природы, учить его – только портить, надо лишь создать благоприятные условия для его творчества. Но формула может иметь и более глубокий смысл: в психологическом облике ребенка и художника, при всех различиях, есть что-то глубинно общее и существенное для искусства. Действительно ли такая общность существует? В чем она? Прежде всего наметим обобщенный психологический облик художника, в котором эти предполагаемые общие черты должны быть представлены в развитой форме.

Когда-то Д. Н. Узнадзе проницательно заметил: «В отличие от обычного человека, у художника ... в тех же условиях складывается особая целостно-личностная реакция. Выяснение же того, в чем именно состоит эта особенность, – дело будущих психологическо-эстетических исследований, которые должны развиваться в направлении не отдельных функций, а целостно-личностных особенностей» [7, 7]. Иначе говоря, художника отличают в первую очередь не специальные способности или их комбинации, а нечто целостное – особое отношение человека к жизни. Не к искусству, уже созданному, а к самой действительности; такое отношении к жизни, из которого искусство рождается.

Этот глубинный пласт одаренности скрыт от прямого наблюдения. Часто и от самонаблюдения: далеко не каждый, реально испытывающий такое отношение, замечает его за собой, осознает и определяет словами. В чем же выражается это эстетическое отношение к миру? Прежде всего, оно снимает тот невидимый психологический барьер, который в повседневной жизни отделяет наше «я» от остального мира как от «не я», живущего по своим, объективно-отчужденным законам. И человек осознанно переживает свою глубинную сопричастность, онтологическое единство с теми или иными явлениями жизни и с миром в целом («Все во мне, и я во всем!..» – Ф. Тютчев).

От этого неотделимо осознанное или интуитивное отношение человека ко всему как к живому и способность воспринимать чувственный облик всех явлений в мире как непосредственное выражение настроения, характера, судьбы – внутренней жизни, в чем-то родственной его собственной. По выражению М. Бахтина, в мире художника нет «безгласных» вещей, а только выразительное и говорящее бытие, а «говорит» оно с художником языком чувственно воспринимаемой формы. По мысли М. Врубеля, форма для художника – «носительница души» вещей, которая в момент «встречи» по-новому

открывает ему и его собственную душу. И эта «прозрачность» формы воспринимается в искусстве как красота [12; 13].

Эстетическое отношение – психологическая первооснова художественного творчества. Мастера искусств согласно утверждают: если его нет – не получится картина, не родится стихотворение. И все же само по себе это необходимое, даже главное условие творчества не является достаточным. Чтобы оно состоялось, человек должен перейти от эстетического созерцания к целенаправленным действиям: вывести содержание своего внутреннего опыта во внешний план, объективировать его в выразительной форме, тем самым сохраняя и для себя, и для других [13]. Он должен ввести свой опыт в пространственные и/или временные рамки, расставить акценты, произвести отбор, найти адекватные выразительные средства. Иначе говоря, «выйти из потока» ценных для самого человека, но внешне не оформленных впечатлений и занять по отношению к ним «вненаходимую» позицию автора.

А успешность действия в этой позиции зависит в первую очередь от силы художественного воображения – способности придать образ тому необразному, эмоционально-ценностному ядру будущего произведения, которое живет поначалу только в душе художника и стремится к объективации, ищет воплощения в образе. То есть от способности придать сверхчувственному содержанию чувственно воспринимаемую форму.

Благодаря развитому воображению, человек предвосхищает будущий образ и потому замечает, отбирает, акцентирует те признаки предметов и явлений, те формы, цвета, интонации, движения, те особенности художественных материалов, которые позволят выразительно и полно воплотить рождающийся образ. Деятельность воображения захватывает и другие стороны психики – например, восприятие или память. «Обслуживая» воображение, они тоже участвуют в создании образа, приобретают специфическую избирательность, как бы и сами превращаются в художественные способности. (Необходимо, конечно, и овладение специальными умениями, но речь сейчас об одаренности как об идущем «сверху» импульсе самореализации личности, а не о тех качествах, которые строятся «навстречу», «снизу», от освоения деятельности.)

Пора задать вопрос: как сказанное о художнике соотносится с психологическим обликом ребенка? Насколько правомерна броская формула «Ребенок – Художник»?

Начиная со знаменитой догадки И. П. Павлова [18], через более поздние исследования в области возрастной психологии, а затем – межполушарной асимметрии проходит мысль о существовании двух основных типов отношения к жизни: мыслительного и художественного. Не пытаясь углубляться в психофизиологические

аспекты проблемы, я лишь констатирую само наличие тенденции, сам психологический феномен: одни люди предрасположены воспринимать явления жизни и «перерабатывать информацию» в первую очередь отстраненно, аналитически, с рационально-логической точки зрения; другие – целостно и эмоционально-образно. Для одних бытие словно стремится кристаллизироваться в понятиях, для других – облечься в образы. И, по данным исследователей, большинство нормально развивающихся детей относится ко второму типу.

Конечно, это различие нельзя ни абсолютизировать, ни прямо соотносить с профессиональной деятельностью. В норме человеку присущи оба аспекта отношения к миру, речь может идти лишь о более или менее выраженном преобладании одного из них, и преобладание это не предопределяет и не препятствует творчеству человека в любой области культуры. Особенности психологического типа присутствуют в его творчестве «в снятом виде», сказываясь в своеобразии способов и результатов деятельности. Существуют данные о том, что среди выдающихся деятелей искусства немало тех, кого следовало бы отнести к «мыслительному», или «левополушарному», типу, а среди творческих ученых – тех, кто тяготеет к типу художественному. В ранней работе Б. М. Теплова угадывается возможность разделить великих композиторов на тех, в чьем творчестве господствует «музыкальность как таковая» (фактически отождествляемая с мелодичностью), и на тех, для кого важны философская концепция и текст произведения; при этом упоминается и своего рода «средний тип», к которому Теплов относит, в частности, Баха и Бетховена [21, 261–266]. Работа П. Флоренского позволяет, кажется, различить те же два психологических типа «внутри» художественно-изобразительного творчества как «графический» и «живописный» [25].

Исследование художественно одаренных подростков, проведенное Е. Арцишевской, подтверждает правомерность такого различения [2]. С другой стороны, Н. С. Лейтес давно уже показал, что, хотя дети младше подросткового возраста в явном большинстве относятся к «художественному» типу, в каждом отдельном случае они могут не иметь ни интереса, ни успехов в художественном творчестве; это ученый назвал «нехудожественным вариантом художественного типа» [11].

Тем не менее преобладающая образно-эмоциональная направленность детей – это для нас не просто возрастная психологическая черта, а возрастная «дохудожественная» предпосылка художественного развития. Именно возрастная и родовая: ничего не предвещая в индивидуальном плане, она создает для всех детей «попутное течение», которое благоприятствует приобщению к искусству. И сигнализирует о границах чувствительного периода, когда должны быть заложены его основы. Потому что, как

показывают и практика, и специальные исследования, несколькими годами спустя образность и эмоциональность пойдут на убыль и сделать первые шаги по пути художественного развития станет неизмеримо труднее.

Другая важная особенность мироощущения ребенка известна как детский анимизм. Ее мы также рассматриваем как важнейшую «дохудожественную» предпосылку творчества – черту, роднящую детей и художников.

Ребенок еще не вполне отделил себя от мира, не проложил жестких психологических границ между Я и не-Я. Художник перерастает это отчуждение и на новом уровне возвращается к переживанию единства с миром. Ребенок готов признать, что все в его окружении – живое; все, как и он сам, к чему-то стремится, чего-то боится, обладает характером, так или иначе к нему относится. И для художника мир – это «выразительное и говорящее бытие», в котором он открывает (именно открывает, а не привносит, не «вчувствует») внутреннюю жизнь. При всех различиях в содержании переживания и в его осознании, само ощущение всеобщности жизни сближает художника с ребенком.

Ребенок в гораздо большей степени, чем рациональный подросток или далекий от искусства взрослый, заинтересован в чувственных впечатлениях, эмоционально отзывчив на все, что воспринимается непосредственно, что составляет конкретное многообразие видимого, слышимого, осязаемого мира. Этим он близок к художнику. Ведь сам термин «эстетическое» означает «связанное с чувственным восприятием», а эстетическое отношение проявляется в том, что чувственный облик вещи становится прозрачным носителем ее «души», рассказывает о внутреннем состоянии и судьбе предмета эстетического переживания. А создание произведения – это воплощение «бесплотного» замысла в конкретной, чувственно воспринимаемой форме.

Очевидно, что общая эмоционально-образная, «предэстетическая» направленность ребенка должна модифицировать его психику в целом и, следовательно, всю совокупность его опыта. Обнаружить это своеобразие можно на любом психологическом материале – образно говоря, «потянув за любую нитку». Например, на материале обобщения и так называемого комплексного мышления ребенка.

Хрестоматийный пример: ребенку, едва начинающему говорить, показывают яблоко и говорят, как оно называется. Вскоре он начинает называть яблоком всякий более или менее круглый или зеленый предмет. Его ровесник, связав образ собаки с созвучием «айка», радостно называет айкой все, что по каким-то чувственным признакам можно соотнести с собакой: всех четвероногих, наклонившегося к земле человека, любой движущийся или гонимый ветром предмет, сопоставимый с ней по размеру.

А вот пример другого уровня. Дело происходит на берегу реки. Пятилетнюю Катю убеждают отказаться от лишней конфеты: «Сама подумай: река – и вдруг конфета, что тут общего?» Катя оживляется:

- *Речка и конфета очень даже похожи!*
- *Чем же?*
- *Конфета, когда раскусишь, жидкая, и речка течет.*
- *А если конфета твердая?*
- *Все равно подходит! Видишь: она в обертке, как лодочка, а лодочки по реке плавают.*
- *А если она круглая?*
- *Вон на воде листики круглые, и она бы так плавала...*

Что общего между диффузно-целостным восприятием младенцев и четкой аргументацией умной пятилетки, которую и взрослому не переспорить? Видение сходства чувственных признаков вещей «в обход» логических барьеров, которые поселяют эти вещи на разных полочках категоризирующего сознания.

Что это – проявление возрастной незрелости мышления? Безусловно, так – если считать, что правильно мыслить – значит делить явления жизни на логические классы по изолированному признаку или по устойчивому сочетанию признаков, которые считаются «существенными». Не совсем так, если признать правомерность другой, в чем-то альтернативной картины мира.

Мы не случайно говорим о правомерности. Само существование такой картины мира – неоспоримый факт, но мыслить таким образом «позволяется» лишь определенным категориям людей: детям, у которых рациональное мышление еще не сформировалось; больным взрослым, у которых оно так и не сформировалось или деградировало; представителям «примитивных обществ», образ жизни которых, как считается, не требует его развития. А еще ...художникам и поэтам [5, 8 и др.] Эта категория обычно упоминается вскользь и не дает повода для пересмотра исследовательской парадигмы. (Исключение представляет С. Эйзенштейн, видевший в «примитивной» картине мира корни художественной выразительности [27], Р. Арнхейм [1] и немногие другие.)

Отметим два существенных момента. Первый – родственность детского и так называемого первобытного восприятия и мышления, выступающая, в частности, в явлении партиципации, сопричастности предмету (в отличие от рациональной рефлексивной отстраненности от него), которое описал Л. Леви-Брюль и которое привлекло внимание Л. Выготского, Ж. Пиаже, С. Эйзенштейна и многих других. Люди, мыслящие «сопричастно», то есть дети и «дикари» (и художники!), утверждают взаимовлияние или даже тождество таких реалий, между которыми с рациональной точки зрения нет никакой связи [20, 159]. Заметим: и в случае с ребенком, и в случае с



«примитивными» народами мы имеем дело с началом, с истоком развития (в первом случае – онтогенетического, во втором, как предполагается, филогенетического). А также на то, что «сопричастное» мышление связано с отношением «ко всему как к живому», свойственным и детям, и людям искусства.

И второй момент. Следует ли из сказанного, что альтернативная картина мира, на которую имеют право дети и «дикари», по мере взросления человека и человечества отпадает, уступая место более совершенным формам «переработки информации»? Нет, многие ученые полагают, что этот первичный пласт мышления сохраняется в глубине сознания человека и человечества, что полное его устранение невозможно, что он даже бывает необходим в ряде жизненных ситуаций и в художественном творчестве [20, 22].

Пытаясь более конкретно рассмотреть специфику детского мышления, вспомним анализ его становления, который проделал Л. С. Выготский [8]. Он рассматривает этот процесс как движение к зрелой, полноценной форме мышления, к мышлению в понятиях. На пути к нему ребенок проходит более ранние фазы, одну из которых, фазу комплексного мышления, автор исследует особенно подробно.

Первые попытки ребенка систематизировать данные опыта заключаются в том, что он выделяет «кучу» предметов, «объединяемых без достаточного основания» и называния словом. Эти предметы внешне связаны во впечатлении ребенка, в частности, на основании их пространственно-временных «встреч» в его реальном опыте. В дальнейшем начинают работать и объективные связи, но основные черты комплекса, отличающие его от понятия, остаются, по сути, теми же. В его основе лежат фактические связи, открываемые ребенком в непосредственном опыте, – связи случайные, зависимые от многообразия свойств вещей, от их совместного участия в какой-либо практической операции и т. д. При этом предмет входит в комплекс «со всеми его признаками, а отнюдь не как носитель одного определенного признака, из-за которого он оказался причисленным к данному комплексу» [8, 145].

Отсутствует иерархия признаков; новый предмет может присоединяться к группе не по тому признаку, который свел вместе два предыдущих, основание объединения как бы скользит по цепи. Часто предметы сближаются по смутному впечатлению некоторого сходства (уточним: на основании субъективного эмоционально-ассоциативного опыта) и т. д. Все эти особенности комплекса создают «неопределенность его очертаний и принципиальную безграничность», возможность присоединять все новые предметы [8, 147].

(Возникает вопрос: неужели знаток и исследователь искусства видит в этой безграничности лишь характеристику несовершенного этапа развития мышления, не угадывая ее огромный художественный потенциал?)

По мере преобразования комплексного мышления в понятийное нарастают процессы расчленения целостностей и начинает складываться иерархия признаков: какой-то из них абстрагируется и становится основанием для объединения, а остальные отступают на периферию сознания. «Брешь в целостности восприятия ребенка пробита, – констатирует Выготский [8, 170], – предмет уже не всеми признаками входит в комплекс и обедняется... Вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления» [8, 176].

Таким образом, если считать, что мышление ребенка – только ступенька на пути к понятию, не имеющая самостоятельной ценности, то *распад* целостности восприятия и *обеднение* его предмета – явления положительные, преодолевающие «примитивные формы мышления». С точки зрения перспектив художественного развития это – разрушение (обратимое или нет – вопрос особый) того пласта сознания, который образует незаменимую основу художественного творчества. Не случайно возраст, в котором подросток, согласно Л. Выготскому, Р. Штайнеру и другим авторам, начинает успешно овладевать понятийным мышлением, становится возрастом *обеднения и распада художественного творчества*.

Когда Выготский говорит, что ребенок устанавливает между предметами внешние связи, он, очевидно, имеет в виду прежде всего связи на основании чувственных, то есть «несущественных» и «случайных» признаков. Но для художника этот конкретно-чувственный пласт действительности представляет собой незаменимую ценность, почву зарождения и средство выражения не до конца вербализуемого художественного содержания. Поэтому заинтересованное внимание ребенка, чуткость к «несущественному» и «случайному» чувственному многообразию мира – это ценная предпосылка, на которую надо опираться на пути художественного развития.

Исследователи отмечают и другой способ обобщения, обычно связанный с первым и также свойственный детям, – обобщение на «субъективном» основании эмоционального отношения к явлениям. «Субъективность» здесь означает нечто капризное, случайное, иллюзорное, лишенное «онтологического статуса». То же относится к упомянутому Выготским обобщению на основании «встреч» разных вещей в едином пространстве-времени жизни ребенка. То, что впечатления сошлись в личном опыте конкретного человека, считается несущественным и случайным. Между тем обобщения такого рода представляют собой «дохудожественную» первооснову той симультанно-целостной

картины мира, которая характерна для искусства. Художник претворяет в художественные образы совокупность впечатлений, объединенных не каким-либо абстрактным признаком, а именно фактом принадлежности к его неповторимому опыту, к его единственной жизни (по выражению М. Бахтина).

*Предлагаю художнику дать ряд ассоциаций на слово «курица». Ему и в голову не приходит выстраивать логический ряд «пернатых» или другой домашней живности. Вот его ассоциативный ряд: «Курица... цыплята... травка... лавочка... солнышко... бабушка...» Объединяя явления логически разнородные, он восстанавливает в воображении цельную картину жизни, детское воспоминание, окрашенное положительным эмоциональным тоном и готовое перейти в художественное изображение.*

Неограниченная способность детей объединять явления на основании общности чувственных признаков и эмоционально-оценочного отношения – принципиальная безграничность «комплексов» – является предпосылкой способности создавать цельный образ мира, в котором разные явления жизни приводятся художественной формой к единству. Она служит основой и предпосылкой развития метафорического мышления – способности усматривать вне- или сверхрациональное родство разнородных явлений жизни между собой и родственность любого из них самому человеку. Конечно, комплексное мышление как возрастное явление само по себе еще не является способностью создавать метафорические образы. Но последняя внутри него зарождается, может успешно развиваться на его основе и не должна «платить жизнью» за становление мышления в понятиях. Как и в других случаях, мы здесь имеем дело с дохудожественной, еще не специфической для искусства, но незаменимой и ценной предпосылкой художественного творчества, которая напоминает нам о потенциальном художнике, таящемся в каждом ребенке.

Подтверждением сказанному могут служить данные исследований, проведенных по авторским методикам сотрудниками лаборатории психологических проблем художественного развития Психологического института РАО. Одна из методик состояла в выявлении разных способов группировки изображений, в том числе на рационально-логическом основании (по принадлежности изображенных объектов к определенному классу явлений) и на основании эмоционально-образном (в соответствии с общностью чувства, настроения, вызываемого изображением). Другая выявляла доступные и предпочитаемые детьми способы вербального описания предметов [15].

Оказалось, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, даже не проявляющие заметной художественной одаренности, более или менее последовательно реализуют второй способ группировки изображений и, отставая в этом

отношении от взрослых людей искусства, превосходят группу подростков и группу «нехудожественных» взрослых.

При описании предметов дети, подобно художникам, не ограничивались «безоценочными» характеристиками объективных свойств отдельных предметов. Они проявляли интерес к чувственному многообразию облика обычных вещей, выражали эмоционально окрашенное отношение к ним, прибегали к образным сравнениям, иногда одушевляли и наделяли характером и судьбой. В то же время исследование показало, что при отсутствии у ребенка полноценного художественного опыта по мере наступления подросткового периода ощутимо слабеет сначала эмоциональная отзывчивость, а затем и сам интерес к чувственной стороне действительности.

Коснемся также своеобразия воображения детей. Его принято и сопоставлять, и противопоставлять воображению взрослых по таким упрощенным признакам, как «сильное» – «слабое», «творческое» – «воспроизводящее» и т. д. Многие ученые считают, что у детей, вопреки расхожему мнению, воображение беднее и слабее, чем у взрослых.

Но вопрос в том, что понимать под воображением. Чаще всего работа воображения мыслится как деятельность в плане образов, оперирование ими, перекомбинирование и построение новых, способствующих решению той или иной задачи. Какой задачи? Если иметь в виду задачу познавательного или изобретательского типа, то окажется, что очень трудно содержательно отличить воображение от образного мышления, которое также может быть творческим. И не случайно в психологии предпринимались попытки лишить воображение статуса самостоятельного психологического качества или психического процесса, показав, что его функции «перекрываются» восприятием, памятью и, конечно, образным мышлением [6]. Ну, а если уподобить воображение образному мышлению, то ребенок заведомо отстанет от взрослого, как отстает он и по уровню развития мышления понятийного.

При таком подходе естественно утверждать, как это делает, в частности, Выготский, что сила воображения ребенка – иллюзия, возникающая из-за того, что дети фантазируют, не считаясь с границами осуществимого, тогда как взрослый учитывает «сопротивление материала» реальной действительности.

К. Ушинский тоже полагает, что воображение ребенка только кажется сильным; будучи слабым в абсолютном измерении, оно имеет над слабой душой ребенка относительно большую власть, чем фантазия взрослого над его окрепшей душой. Это и создает иллюзию безудержной силы детского воображения [24, 350].

Но самой глубокой в психологическом отношении представляется нам позиция В. Зеньковского. По его мысли, работа в «пространстве» образов (будь то их

перекомбинирование или что-либо иное) – лишь средство, а не основная направленность воображения, не цель и смысл его деятельности. Цель его – удовлетворить потребность человека во внешнем выражении чувства, объективировать в образах жизнь души. И с этой точки зрения дети имеют преимущество: нескованное воображение маленького ребенка, спонтанно и бесхитростно раскрывающее оттенки внутренней жизни в пластической, интонационной, изобразительной или иной форме, несомненно, является его сильной стороной по сравнению с людьми более старшего возраста и играет во внутренней жизни ребенка более важную роль [10].

Надо ли доказывать, что именно такое понимание воображения – как способности представить в чувственно воспринимаемых образах личностно значимое необразное и сверхчувственное содержание – адекватно искусству и художественному творчеству. Поэтому, понимая существенное отличие непосредственного детского выражения житейской эмоции от создания эмоционально выразительного художественного образа, живущего отдельной от своего создателя жизнью, мы, тем не менее, рассматриваем эту особенность психики ребенка как благоприятную предпосылку художественного творчества.

Подведем итоги. В обыденном сознании распространено убеждение, что художественная одаренность – свойство избранных детей, что ее следует как можно раньше выявлять и создавать особые условия для ее ускоренного развития. Обратной стороной этого оказывается «презумпция неодаренности» почти всех детей, пренебрежение их художественным развитием, чреватое личностной ущербностью во взрослой жизни. Кроме того, сам отбор «одаренных», обычно не учитывающий решающего значения мотивационной составляющей творчества, грешит бесчисленными ошибками с тяжелыми психологическими последствиями. Наряду с этим в более узких кругах живет формула «каждый ребенок – художник», которая не различает возрастную и индивидуальную одаренность и капитулирует перед «подростковым кризисом», в обычных педагогических условиях почти столь же неизбежным, как утрата «ангельского» дисканта в период мутации голоса.

Мы постарались показать, что в детстве человек действительно обладает, в «зародышевой» форме, многими чертами, которые роднят его с художником и могут служить предпосылками художественного развития. В этом заключается *возрастная* художественная одаренность, представляющая собой *родовую*, общечеловеческую потенцию. И данный период жизни нужно использовать с максимальной пользой – не для того, чтобы все дети стали работниками искусства, а для того, чтобы они приобрели психологически необходимый человеку опыт творчества в широком смысле слова,

зарождения и адекватного воплощения собственного замысла в какой бы то ни было сфере действительности. И этот опыт *творчества как такового* в детстве успешнее всего приобретает в художественной деятельности.

Но наряду с возрастной одаренностью существует индивидуальная, проявление и ход развития которой могут существенно отличаться от общей тенденции. И главное ее отличие не в том, что ребенок может делать что-то недоступное другим детям, а в той ценностной значимости, которую приобретает для него художественное творчество, в котором он интуитивно предугадывает, а потом и осознает свое жизненное предназначение. Не столько в том, что он *может*, сколько в том, *чего он хочет*. Иначе говоря, основное отличие индивидуальной художественной одаренности от родовой или возрастной лежит в *плане мотивации*, а она уже влечет за собой усиленное развитие всех составляющих актуальной художественной одаренности, отдельных способностей, необходимых для ее воплощения.

Как говорил М. Пришвин, главная тайна писательского труда – *переводить всерьез жизнь свою в слово* (или в образы других видов искусства). Задача педагога, конечно же, не в том, чтобы распорядиться таким образом жизнью своих учеников, да он и не может этого сделать. Задача его – так ввести детей в общение с искусством, чтобы *все* раскрыли свою *возрастную* одаренность, испытали чувство причастности к жизни мира, научились видеть проявление души в облике существ и явлений и осознали в себе творческую силу, которая может раскрыться в любой области жизни. А те, кто индивидуально одарен, кто родился, чтобы «всерьез переводить жизнь свою» в художественные образы, войдут в искусство как в приоритетную или единственно возможную область творческой самореализации – область «встречи с самим собой», собственным творческим Я.

## Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
2. Арцишевская Е.В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями: Автореф. канд. дисс. М., 2008.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
4. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: виды, понятия, проблемы. – М.: МИОО, 2005.
5. Брунер Дж. (ред). Исследования развития познавательной деятельности. – М., 1971.
6. Брушлинский А.В. Воображение и творчество (Трудности в трактовке воображения) // Научное творчество. – М., 1969.
7. Васадзе А.Г. Проблема художественного чувства. – Тбилиси: Мецниереба, 1978.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 тт., т.2. – М.: Педагогика, 1982.
9. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. – Киев, 1914.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.

11. Лейтес Н.С. Склонность к труду как фактор одаренности // Известия АПН РСФСР. Вып.25. – М, 1950.
12. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000.
13. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н и др. Психологические основы художественного развития. – М.: Изд-во МГППУ, 2006.
14. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке. – М.: Просвещение, 2008.
15. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н и др. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. – Дубна: Феникс+, 2009.
16. Основные современные концепции творчества и одаренности /Д.Б.Богоявленская, ред. – М.: Молодая гвардия, 1997.
17. Одаренность: Рабочая концепция. – М.: Минобр. РФ, 2003.
18. Павлов И.П. Избранные сочинения. – М.: Гос. изд. политической литературы, 1951.
19. Психология одаренности детей и подростков / Лейтес Н.С., ред. – М.: АCADEMIA, 2000.
20. Рибо Т. Логика чувств. – СПб., без года.
21. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003.
22. Тульвисте П. Существует ли специфически детское вербальное мышление? //Вопросы психологии. – 1981. – №5.
23. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.
24. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений. В 2-х тт. Т.1. – М.: Педагогика, 1974.
25. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1993.
26. Что такое одаренность. Выявление и развитие одаренных детей / Под ред. Матюшкина А. М. и Матюшкиной А.А. – М.: Изд. дом РАО, 2008.
27. Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства. – М.: Смысл, 2002.