

*Мелик-Пашаев Александр Александрович*

*Alexander Melikov-Pashaev*

доктор психологических наук,

главный научный сотрудник

ФГБНУ «Психологический институт

Российской академии образования»,

главный редактор журнала «Искусство в школе», Москва

Doctor of Psychology

Chief Researcher of the Federal State Scientific Institution

«Psychological Institute of the Russian Academy of Education»

Chief –editor of the magazine «Art at School», Moscow

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА: В ПОИСКАХ ОРИЕНТИРОВ

### **Artistic development of the child: search for guides**

**Ключевые слова:** художественная одаренность, общее образование, способности, эстетические предпочтения, креативность, оригинальность, инициатива, мотивация.

**Key words:** artistic talent, general education, abilities, aesthetic preferences, creativity, originality, initiative, motivation.

**Аннотация.** В статье ставится вопрос о показателях художественной одаренности детей и о ее развитии в условиях общего образования. Рассматриваются разные подходы к исследованию художественных способностей и делается вывод об их недостаточности для решения поставленной проблемы. Выдвигается положение о том, что художественная одаренность является одним из проявлений творческого потенциала, присущего каждому человеку. Она у обнаруживается в первую очередь в том, что ребенок по собственной инициативе ставит перед собой специфически художественную задачу создания эмоционально выразительного образа. На проявление и поддержку этой инициативы должно быть направлено приоритетное внимание педагога и психолога.

**Abstract.** The article raises the question of children's artistic talent indicators and its development in general education. Various approaches to the artistic abilities study are examined and a conclusion is drawn about their insufficiency for solving the problem posed. The proposition that artistic talent is one of the creative potential inherent in every person manifestations is advanced. It is found primarily in the fact that the child, on the own initiative, sets for the child the specific artistic task of creating an emotionally expressive image. The manifestation and support of this initiative should be given teacher and psychologist priority attention.

Художественная одаренность – одно из проявлений общей одаренности к творчеству, той «внутренней энергии души» [5], которая изначально присуща каждому человеку. В сенситивном возрасте, в благоприятных педагогических условиях преподавания музыки, изобразительного искусства, литературы, театра, анимации и т. д. она проявляется и успешно развивается практически у всех детей. Это имеет незаменимое значение для развития эмоциональной сферы ребенка, для его психологического здоровья и творческой позиции в жизни независимо от

будущей профессии. Отличие этой родовой, или возрастной одаренности от индивидуальной, свойственной немногим людям, призванным посвятить себя именно искусству – особый вопрос, который мы здесь не обсуждаем.

Мало кто не согласится, что занятия каким бы то ни было видом художественного творчества в общеобразовательной школе имеют смысл тогда, когда они служат пробуждению и развитию творческой одаренности детей. Столь же очевидно, что о школьном преподавании искусства этого в явном большинстве случаев сказать нельзя. И не только потому, что художественные дисциплины неизменно пребывают «на заднем дворе» нашего общего образования. Есть и другая причина, которую не устранила бы даже смена приоритетов образовательной политики: не вполне ясно, в чем именно проявляется художественно-творческий потенциал маленького ребенка, какие психологические качества, какие стороны его личности, в первую очередь требуют внимания, поддержки и развития.

Конечно, педагог, в особенности если сам он причастен к творчеству, так или иначе решает для себя этот вопрос, следуя своей художественно-педагогической интуиции, опираясь на опыт удач и неудач, ориентируясь по векам, которые расставляет для него та или другая система обучения и конкретная программа и т. д. Но все это не заменяет ясного осознания того, что, для чего и как следует подмечать, пробуждать и поддерживать в учениках, чтобы в процессе занятий искусством закономерно развивалась художественная одаренность ребенка.

Настоятельно подчеркну: речь идет о проявлениях одаренности, заслуживающих и требующих развития, а не о метках, позволяющих отбирать одаренных детей. Сама идея раннего отбора противоречит основополагающему тезису о родовом (возрастном) характере художественной одаренности, а также реалиям и задачам общеобразовательной школы, дело которой – развивать, а не отбирать. (Все же замечу попутно, что проблема прогностически надежной идентификации одаренности – творческого потенциала человека, и ее закономерного развития стоит и в специальном звене обучения, задача которого – и отбирать, и развивать. В определенном смысле она там еще более остра. Хорошо известно, что ученики и студенты художественных, музыкальных, театральных учебных заведений разного уровня, благополучно прошедшие неизбежное зло отбора, в дальнейшем успешно оснащаются специальными навыками, но далеко не всегда развиваются в главном, творческом отношении, и это может драматично сказываться на их психологическом состоянии и профессиональной судьбе). Естественно, если в поисках ответа на эти вопросы педагог обратится к помощи психологической науки. Не обманется ли он в своих ожиданиях?

В научных исследованиях творчества, способностей, одаренности проблематика искусства занимает, пожалуй, не более почетное место, чем в школьном образовании. Внимание уделяется главным образом интеллектуальному творчеству (довольно узко понимаемому), которое зачастую неправоммерно отождествляют с творчеством как таковым. Тем не менее, исследований в нашей области немало, и некоторые принципиальные подходы к обозначенной проблеме

мы рассмотрим ниже, не претендуя, конечно, на полноту обзора.

В первую очередь нужно вспомнить о главном направлении исследований специальных способностей в отечественной науке, которое связано с именами выдающегося психолога Б.М. Теплова и его последователей [7; 9] и др. Эти ученые анализировали выбранную для изучения деятельность, в частности, музыкальную и изобразительную, и старались определить тот минимум психологических качеств – способностей, который необходим и достаточен для успешного выполнения данной деятельности. Способностями признавались те или иные особенности слуховой, зрительной сферы, специфические свойства памяти и т. д. Своеобразное сочетание этих способностей у отдельного человека психологи данного направления называли одаренностью.

Не останавливаясь сейчас подробно ни на сильных, ни на спорных сторонах этих исследований, обращаю внимание лишь на одно обстоятельство. При достаточной популярности и заслуженной авторитетности работ Б.М. Теплова и его учеников, мне не известны случаи, когда их результаты были бы использованы на практике в развивающей педагогике искусства. И это не случайно: ни точный слух, ни тонкое различие цветовых оттенков, ни другие подобные качества, при всей их соблазнительной измеримости, сами по себе не являются художественными способностями, и их развитие несколько не продвинуло бы ученика в творческом плане.

К примеру, острая цветоразличительная способность – это просто индивидуальная особенность зрительного анализатора, которая может быть востребована и в разных профессиях, в том числе не имеющих никакого отношения к искусству, и в разных житейских ситуациях. А современное компьютерное устройство легко превзошло бы в этом отношении величайшего живописца. То же можно сказать о слухе, чувстве ритма, чувстве пропорций и пр. (Справедливости ради отмечу, что сам Б.М. Теплов видел данное противоречие и пытался его разрешить или смягчить, определяя, к примеру, музыкальный слух как эмоциональный слух [8], но это – тема отдельного обсуждения). Вся эта психологическая экипировка может превратиться в комплекс художественных способностей лишь при наличии «чего-то» главного, что их модифицирует, придаст им художественно-творческую специфичность. А сами по себе они, повторяю, не являются ни тем, что следует специально развивать, ни даже тем, что помогло бы с какой-то достоверностью «отбирать одаренных».

Сказанное можно отнести и к трудам Карла Сижора [20] и других видных зарубежных ученых, с которыми Б.М. Теплов дискутировал по поводу состава «компонентов», относимых к музыкальным способностям, и по проблеме их «развиваемости» или «не развиваемости». Другой подход, который был реализован более восьмидесяти лет назад группой американских психологов под руководством Н. Мейера и, с различными вариациями, по сей день сохраняет популярность в зарубежных исследованиях [12; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 21], состоит в следующем. Ученые в экспериментальных условиях изучают эстетические предпочтения, или эстетические суждения испытуемых; интересуются, к примеру, тем, какие оттенки и сочетания цветов из предложенного набора человек предпочитает. В других

случаях человеку предлагается сделать выбор из художественных изображений, одно из которых считается более совершенным. И, соотнося данные с предпочтениями экспертов, исследователи делают вывод о художественной одаренности испытуемого. Н. Мейер полагал даже, что успешно прошедшему такое тестирование можно с уверенностью рекомендовать выбор профессионального пути в искусстве.

Рискованная рекомендация! О чем могут свидетельствовать тесты «эстетических суждений»? О специфике эмоциональной реакции на чувственные впечатления; может быть, о наличии художественного вкуса (точнее, наверное, о степени соответствия вкуса испытуемого «культурной норме» его времени и окружения). Но никак не о его одаренности, то есть потенциальной способности самостоятельно ставить и решать художественно-творческие задачи. Не случайно при недавней апробации одного из подобных тестов группа художников не продемонстрировала никакого превосходства над остальными испытуемыми [4]. Много раньше в исследовании шведского ученого также было показано, что реакция на изолированные элементы языка искусства не выявляет сколько-нибудь значимых различий между художниками и «не художниками» [15]. Правда, там речь шла не о «предпочтениях», а о считывании экспрессивного воздействия отдельных элементов художественной формы.

И это понятно: художник, музыкант, поэт отличаются не тем, какие отдельные цвета или звучания они предпочитают, и не тем, как они на них эмоционально реагируют в экспериментальных условиях, а тем, что создают целостную чувственно воспринимаемую форму, которая выразительно воплощает их замыслы. Эта задача и определит в каждом отдельном случае их «предпочтения». Методика, которая это игнорирует, заведомо не будет валидна при изучении одаренности в искусстве. Кроме того, если бы даже «правильные» эстетические предпочтения ребенка действительно были показателями художественной одаренности, они могли бы послужить лишь еще одним инструментом селекции, от чего мы решительно дистанцируемся.

Наряду с изучением отдельных художественных способностей (которые на самом деле таковыми не являются) или изолированных эстетических суждений (которые не говорят о способности к эстетическому творчеству), в психологии существует множество исследований отдельных личностных черт, которые принято соотносить с творческой одаренностью. Таких, например, как толерантное отношение к ситуациям неопределенности [2; 6 и др.], как повышенная тревожность; как склонность к риску или таинственная андрогинность творческой личности, то есть сочетание в одном человеке психологических качеств, свойственных обычно либо мужчине, либо женщине [11 и др.].

За каждым из перечисленных понятий стоят глубокие исследовательские проблемы, но можно ли на этом пути уяснить психологическую суть художественной одаренности и сориентировать педагога в работе по ее пробуждению и развитию? Полагаю, что нет.

Прежде всего, очевидно, что в педагогической практике работа с перечисленными личностными характеристиками детей невозможна. А кроме того,

даже если было бы доказано, что подобные черты (которые сплошь и рядом проявляются в жизни людей безотносительно к какому бы то ни было виду творчества), в самом деле как-то связаны с творческой одаренностью, эта связь имела бы на сегодняшний день чисто корреляционной, а не содержательный характер. Возможно, какие-то из них, по тем или иным причинам, сопутствуют или даже благоприятствуют творчеству, в том числе художественному. Возможно, они могут с какой-то долей вероятности сигнализировать о наличии одаренности, но никак не могут стать движущей силой творчества и целью развития в педагогике искусства.

Обсуждая разные подходы к проблеме выявления художественной одаренности, нельзя обойти популярное понятие креативности, которое, в отличие от не менее известного IQ, призвано характеризовать человека именно с творческой стороны. Но действительно ли креативность, изучаемая с помощью специальных методик, не моделирующих реальные творческие задачи, говорит о творческом потенциале человека и может прогнозировать его достижения в тех конкретных видах деятельности, из которых была, с исследовательскими целями, искусственно экстрагирована? Это остается предметом дискуссий среди специалистов, которые склоняются к отрицательному ответу [3; 10 и др.]. Я же напомним только, что основным критерием креативности, обеспечивающим стойкую популярность этого понятия и соответствующих тестов, была и остается так называемая оригинальность, то есть генерирование редко встречающихся решений тестовых задач. И одно это делает необоснованной надежду выявлять художественную одаренность с помощью тестов на креативность.

Оригинальность, а точнее – уникальность всякого художественного решения, «взрослого» или «детского», состоит в первую очередь не в том, что изображено или описано, а в том, как это сделано. А для оценки этого «как» тесты креативности не приспособлены. Из нашего исследовательского и экспериментально-педагогического опыта следует, что художественно ценные решения, за немногими исключениями, бывают связаны не с редко встречающимися, а с обычными, можно даже сказать – банальными сюжетами, которые в каждом случае наполняются индивидуально-неповторимым содержанием; сила художественного воображения именно в этом и проявляется. Р. Арнхейм верно сказал, что «в манере изображения человеческой руки Тицианом гораздо больше воображения, чем в сотнях ночных кошмаров сюрреалистов» [1, с.144-145].

Существуют ли более надежные признаки проявления художественной одаренности, на которые мог бы ориентироваться педагог? Казалось бы, очевиден ответ, который, будь он верен, позволил бы обойтись без исследовательских ухищрений: это – наличные достижения ребенка в каком-либо виде искусства, которые говорят сами за себя и явно превосходят общий уровень. Но и это простое решение в нашем случае не работает.

Оценка потенциальных возможностей ребенка на основании наличных достижений не надежна по многим причинам, из которых, напоминая о сказанном выше, выделю одну. Наша задача не в том, чтобы пытаться зафиксировать случаи

особой индивидуальной одаренности, а в том, чтобы улавливать, пробуждать, помогать актуализации творческого потенциала всех детей, большинство из которых, по множеству причин, не может иметь убедительных наличных достижений. Значит, нужно искать такие признаки потенциальной художественной одаренности, которые не зависят, или в минимальной степени зависят от достигнутого уровня владения деятельностью, не сводятся к наличным достижениям.

Своего рода эпиграфом к последующему изложению могла бы послужить знаменитая формула Томаса Манна: «Талант – это потребность». Верность этой странной на первый взгляд мысли подтверждается свидетельствами многих выдающихся людей, творчески проявивших себя в различных сферах деятельности. Известно, например, что Ф. Гальтон называл главным признаком творческой одаренности человека его «приверженность делу»; К. Ушинский говорил, что творцов отличают не какие-то особые качества ума, а постоянная поглощенность предметом своих занятий; говорят, что Ньютон, отвечая на вопрос, как он пришел к своим достижениям, ответил: «Я постоянно думал об этом»; И.С. Бах говорил, что всякий, кто приложит столько же усердия, достигнет не меньшего, чем он; М.М. Пришвин считал, что главное качество писателя – «переводить всерьез жизнь свою в слово» и т.д. и т.п.

Но, опираясь на высказывания творцов культуры, не противоречим ли мы основной направленности статьи? У нас ведь речь идет о психологических основаниях развивающего обучения всех детей. Я не вижу здесь противоречия, поскольку исхожу из того, что творческий потенциал присущ каждому ребенку, и потребность в его актуализации, придающая направление «внутренней активности души», всегда лежит в основе успешного развития. Примеры великих людей лишь делают максимально очевидной эту закономерность.

Глубоко правы были ранние исследователи индивидуальных различий (В. Штерн, А.Ф. Лазурский), когда не разделяли жестко сферы способностей и потребностей ребенка, и считали, что его устойчивое, не ситуативное желание заниматься тем или иным делом можно рассматривать как признак способностей. В особенности (добавлю от себя применительно к искусству) если он связывает эти занятия со значимыми для него содержаниями его жизни. Не зря В. Гете говорил, что наши желания – провозвестники наших возможностей и говорят о том, что мы можем совершить.

Многие опытные педагоги припомнят случаи, когда ребенок, казалось бы, лишенный всяких способностей, неузнаваемо менялся, когда, по какой-либо причине, занятия искусством становились для него личностно значимыми. Причины могут быть разными. Появление педагога, с которым возникает контакт на личностном уровне; тема сочинения, попавшая в ценностную сферу ребенка; знакомство с «родственным» ему художественным материалом; эстетическое впечатление, открывшее ему, что в художественных образах можно воплощать ценности своей душевной жизни и т.п.

В результате подобных метаморфоз случалось, что «бездарные» дети становились выдающимися деятелями искусства. Но, повторю еще раз, мы не ищем

особо одаренных и не пытаемся предрешить их путь. Лишь немногие дети захотят и смогут посвятить жизнь какой-то определенной области творчества, в том числе искусству, и этот выбор они сделают сами. Наша задача – раскрыть в ребенке, в каждом в его меру, художественную одаренность как одну из граней общечеловеческой предназначенности к творчеству; приобщить его «на территории искусства» к творческому опыту как таковому, И, чтобы это стало возможным, мы должны пробуждать и поддерживать изнутри идущую потребность реализовать себя в данной деятельности. Именно в этом залог успешного развития способностей.

Можно сказать и так: наша приоритетная задача – улавливать, пробуждать, развивать инициативу ребенка в сфере художественного творчества. Понятие инициативы очень актуально для современной психологии творчества и развития, но творческая инициатива в разных областях деятельности проявляет себя по-разному, и для нас важно уловить специфику ее преломления и проявления в искусстве; специфику той потребности, которая побуждает человека заниматься именно художественным творчеством. Многолетние исследования позволяют нам утверждать, что потенциал художественной одаренности ребенка проявляется, в первую очередь, в самостоятельном свободном порождении специфически художественной задачи – задачи воплотить в эмоционально выразительном образе ценностно значимое содержание своего опыта.

Вот это намерение, обычно не осознаваемое маленьким автором и далеко не всегда приводящее к убедительным результатам, имеет наибольшую ценность с точки зрения перспективы художественно-творческого развития. Его нужно и можно выявлять, поощрять и активизировать с помощью специальных методик, адекватно моделирующих полноценные художественные задачи и при этом сводящих к возможному минимуму необходимость владения специальными навыками в данном виде искусства. Что касается описания самих конкретных методик, способов их применения, диагностических и прогностических возможностей, критериев оценивания результатов и т. д., то это тема отдельной статьи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Асмолов, А.Г. и др. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции [Текст] / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – №4. – С.3-26.
3. Бोगоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Бोगоявленская. – Москва: Издательский центр Академия, 2002. – 320 с.
4. Григорьев, А.А. и др. Диагностика эстетической одаренности: апробация теста VAST в России [Текст] / А.А. Григорьев, Т.С., Князева, Р.В. Козьяков, О.М. Смирнова, В.Ю. Сухановский // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2014. – №3. – Т.11. – С.96-109.

5. Зеньковский, В.В. Проблема психической причинности [Текст] / В.В. Зеньковский. – Киев: тип. Имп. Ун-та св. Владимира АО печ. и изд. дела Н.Т. Корчак-Новицкого, 1914. – VIII, 435 с.
6. Зинченко, В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? [Текст] / В.П.Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С.3-20.
7. Киреенко, В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности [Текст] / В.И. Киреенко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
8. Мелик-Пашаев, А.А. Исток художественного творчества: значимое переживание и/или освоение культурной нормы? [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская //Вопросы психологии. – 2018. – №6. – С.29-39.
9. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 335 с.
10. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 391 с.
11. Чинксентмихайи, М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений [Текст] / М. Чинксентмихайи. – М.: Карьера пресс, 2013. – 516 с.
12. Bigand, E., Poulin-Charronnat, B. Are we «experienced listeners?» A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training [Text] / E. Bigand, B. Poulin-Charronnat // Cognition. – 2006. – Т.100. –№1. – P. 100-130.
13. Chin, T.C. et al. USEBAQ: A Modular Tool for Music Research to Assess Musicianship, Musical Capacity, Music Preferences and Motivations for Music Use [Text] / T.C. Chin et al. // Music Perception: An interdisciplinary Journal. – 2018. – Т.35. – №3. – С.376-399.
14. Giannouli, V. Creativity and giftedness: A study of attitudes [Text] / V. Giannouli // Exploring the Benefits of creativity in Education, Media, And the Arts // IGI Global, 2017. – С.179-197.
15. Leijonhielm, C. Colors, forms and art. Studies in differential aesthetic psychology [Text] / C. Leijonhielm. – Stockholm, 1967. – 183 p.
16. Meyer, Norman S. Factors in artistic aptitude: Final Summery of a ten-year Study of a special ability [Text] / Norman S. Meyer // Psychological Monographs. – Vol. 51(5). – 1939. – Pp.140-158.
17. Psychological Monographs, 1933, №200.
18. Psychological Monographs, 1936, №213.
19. Rouse, M.J. The development of a descriptive scale for art products [Text] / M.J. Rouse // Bulletin of the School of education. – Vol.44. – № 1. – 1967. – 42 p.
20. Seashore, C. Measures of musical talent [Text] / C. Seashore // Psychological Revue. – 1930. – Vol.37. – 20 p.
21. Winner, E. et al. Children sensitivity to a aesthetic properties of line drawings [Text] / E. Winner, et al. // The acquisition of symbolic skills.– Springer, Boston, MA, 1983. – P.97-104.