

# Елена Ивановна Николаева Психология детского творчества



Текст предоставлен правообладателем <http://litres.ru>  
«Психология детского творчества. 2-е изд.»: Питер; Санкт-Петербург; 2010  
ISBN 978-5-49807-489-4

## Аннотация

*Во втором, переработанном и дополненном, издании иллюстрированного учебного пособия рассмотрены: понятие творчества, психофизиологические особенности детского дошкольного возраста, факторы, влияющие на проявление творчества у детей. Проанализированы виды детского творчества: художественное, музыкальное, словесное, игровое. Особое внимание уделено совместному творчеству ребенка и взрослого, ведущему к формированию целостной личности ребенка и совершенствованию ее у взрослого.*

*Для психологов, педагогов, воспитателей, а также студентов профильных факультетов высших учебных заведений.*

# Елена Ивановна Николаева Психология детского творчества

*Моим родителям – Ивану Ефимовичу и Людмиле Петровне  
Николаевым – посвящаю этот труд*

## Введение

*Творя, мы создаем себя.*

## *Ян Амос Коменский*

Слово «творить» в русском языке имеет два противоположных значения. Первое связано с созиданием того, чего ранее не существовало, а потому имеет оттенок восхищения, преклонения перед этим новым явлением. Второе, напротив, обозначает разрушение того, что было создано другими и имеет дополнительное скептическое звучание, проявляющееся во фразе: «Ну ты и натворил!»

В этих двух значениях заключено все многообразие детского творчества. В процессе созидания ребенок весьма часто «творит», разрушая. Что-то внутри малыша заставляет его разбирать дорогую, только что купленную игрушку на части, намазывать пластилин на ее лакированные элементы, чтобы создать собственный уникальный автомобиль. В процессе превращения блестящего штампованного «мерседеса» в покрытое пластилином творение душа ребенка расцветает, объята пламенем творчества, а в глазах его вместо жалости к дорогой вещи светится гордое торжество созидателя, увидевшего воплощенную мечту, созданную его руками. Все это происходит под нередко осуждающими взглядами окружающих, которые не могут понять: зачем портить красивое, привычное, чтобы сделать непривычное, уродливое.

Взрослый и ребенок смотрят на мир разными глазами. Для последнего ценность вещи пока определяется не количеством денег, потраченных на ее покупку, а собственными вложенными усилиями, пошедшими на ее созидание. Чтобы понять мир, малышу нужно разобрать его на части, как это делает инженер, конструирующий новый прибор.

Творчество ребенка и взрослого имеет принципиальные различия. Для взрослого реальный результат: картина, здание, книга, самолет или ракета – то, что создано его руками и является непосредственной целью творчества. Для ребенка это лишь побочный продукт основного результата – созидания собственной личности. Рисуя, двигаясь под музыку, распевая слова, всплывающие сиюминутно, сочиняя песню на свои стихи и фантазируя перед сном, ребенок познает себя и тестирует мир, приспособливая себя к своему окружению.

Второй особенностью детского творчества является его тотальность: оно свойственно всем без исключения детям до подросткового периода, когда вхождение во взрослое сообщество побуждает большую часть людей отказаться от приспособления путем творчества. Самый простой путь быть принятым в это сообщество – стать таким, как все. Общество крайне агрессивно по отношению ко всему, что грозит его устойчивости и постоянству. Дети могут различаться в возможностях, которыми наделила их природа в отдельных видах творческой деятельности, но само творчество – неперенный атрибут становления их личности.

С этой точки зрения разница между детским и взрослым творчеством сопоставима с различием между письменной литературой и устным народным творчеством. Письменную литературу могут создавать лишь те, кто обучался письменному языку, а часто и правилам написания текстов, те, у кого есть особое чувство языка и большой опыт наблюдений за событиями, происходящими в мире и между людьми. Народная поэзия льется непосредственно из сердца, она не знает правил, но подчиняется некоторым закономерностям, свойственным ритму данного народа и способу его жизни. Она опирается на память передающих ее людей, а потому постоянно изменяется в соответствии с настроением и задачами нового рассказчика.

Весьма редко в истории встречаются невероятно одаренные дети, рано начинающие создавать шедевры, которые становятся еще одним бриллиантом в сокровищнице мировой культуры. Анализ этих феноменов представляет собой предмет психологии одаренности. Психология детского творчества изучает не эти уникальные явления, а ежедневные достижения обычных детей, которые могут не замечать их родители и которые не представляют интереса для широкой общественности, но являются вехами в становлении личностей детей, важными этапами их социализации в этом мире.

В учебнике рассматриваются последовательно понятие творчества, психофизиологические особенности детского дошкольного возраста, обеспечивающие его возможность, факторы, влияющие на его проявление. Отдельно анализируются виды детского творчества: художественное, музыкальное, словесное, игровое. Делается вывод о том, что творчество в дошкольном детстве является механизмом адаптации ребенка к миру, в котором ему предстоит жить. Особое внимание уделяется совместному творчеству взрослого и ребенка, в котором возможно соединение достоинств каждого возраста для получения наибольшего результата – формирования целостной личности.

Автор выражает благодарность всем родителям, которые смогли зафиксировать момент творческой активности ребенка на любительских снимках и предоставить их в качестве иллюстраций к этой книге, всем тем, кто бережно хранит рисунки и стихи своих детей, что позволило сделать эту книгу более доказательной и яркой.

## **Глава 1**

### **Творчество в мире взрослых**

*Мы хорошо познакомились бы с душой взрослого человека, если бы могли заглянуть в нее свободно, но в деятельности и в словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся, тогда как дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь.*

*К. Д. Ушинский*

#### **1.1. Определение творчества**

Творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты, которые он отдает другим [201]. Это широкое понимание, и согласно ему не только созданные картины, машины, теории, но и все факты личностного роста человека могут рассматриваться как творческие. Есть еще более широкое определение, в соответствии с которым в центре проблематики творчества находятся не познавательные процессы и не личностные диспозиции, а экзистенциальные проблемы бытия человека в мире, его открытость новым возможностям [97]. Некоторые исследователи сужают термин «творчество», включая в него только познавательную деятельность, которая ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации [161].

Эти определения связаны с оценкой творческого процесса по его результату. Т. Амабиле (Т. Amabile) [203] добавляет, что продукт или реакция будут оценены как творческие, если они являются новыми, полезными, адекватными и значимыми ответами на поставленную задачу, а также если сама задача является эвристичной, а не алгоритмизированной [202]. Если предыдущие описания творчества достаточно общи, то в последнем определении заключены критерии оценки того, что можно считать творчеством, а что – нет. Среди этих критериев значимыми являются результат, достигнутый творческой личностью, метод получения этого результата и полезность данного решения для человечества.

Но при любом определении весь мир культуры – продукт человеческого творчества. Все предметы обыденной жизни некогда были в воображении их создателей, а теперь стали кристаллизованным, или реализованным, воображением [41]. Кто-то некогда сначала мысленно представил, а потом создал те предметы, которые нас окружают. Это не только современная техника: телевизор, компьютер, телефон, автомобиль, самолет, теплоход, но и все столовые приборы: тарелки, ложки, вилки, ножи, вся мебель, дома, одежда – все придумано людьми. Некогда они не существовали. Огромные пирамиды, величественные храмы, стройные здания, дороги и мосты, дамбы и аэропорты, а также простые табуретки

сначала возникли в чем-то сознании как возможные (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Густав Курбе «Ателье»**

Творчество существует не только в мастерских великих художников или в партитурах известных композиторов. Оно есть всюду, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, каким бы малым ни казалось оно в сравнении с памятниками великого прошлого. Подобно тому как огромный слон и крохотная букашка одинаковым образом являются творениями природы, маленькая спичка, дизельный двигатель и доменная печь в равной мере составляют результат творческого процесса человека. И так же как множество факторов влияло на эволюцию видов, живущих сегодня на Земле, огромное количество людей вносило свой посильный вклад в создание объектов, которые ныне принадлежат человечеству.

Даже творчество одиноких титанов зиждется на том, что было создано предшественниками. Картины Леонардо да Винчи появились на волне Возрождения, когда большое число художников обратило свои взоры на классическое искусство древних греков и римлян, прошедших уже длительный путь в исследовании человеческого тела и его изображения. Ученые-одиночки, формулируя новые гипотезы, опираются на представления предшественников, добытые ими крупницы знаний, даже если опровергают, а не подтверждают их. Николай Коперник, предлагая гелиоцентрическую картину мира, отталкивался от птолемеевского видения Вселенной. И, возможно, не будь этой более ранней картины мира, Коперник создал бы не свою, а птолемеевскую. А. Гауди, вообразивший уникальный собор, видел множество соборов, построенных другими архитекторами, и организовал массы людей на воплощение своей идеи. Подобным образом вещи, окружающие человека, являются результатом длительного коллективного творчества, когда каждый

вносит посильную лепту, часто столь разительно изменяя предмет, что вряд ли он был бы признан тем, кто впервые начал процесс созидания.

И сейчас каждый, кто только выходит за пределы тривиального, привычного, придает вещи новое значение, новый вид, новую функцию, превращается в творца, хотя, возможно, очень маленького (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Ребенок использует горшок в новом качестве – как интересную игрушку, с которой можно производить множество действий**

Вслед за О. Зельцем Л. С. Выготский [41] выделял два типа деятельности у человека:

- репродуктивную, при которой человек в той или иной мере повторяет созданные или выработанные ранее приемы;

- творческую, при которой человек создает то, что еще никогда не видел.

Творческая деятельность начинается с мечты, поскольку новое сначала надо вообразить, обозначить, назвать. Именно поэтому творчество делает человека существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее [41].

## **1.2. Виды творчества и направления его исследования**

По типу продукта, который получается в результате созидательной активности, различают творчество художественное, интеллектуальное и техническое. Что общего между картиной Рембрандта, стихами А. Ахматовой, симфонией П. Чайковского и Собором Святого Семейства (Sagrada Familia) архитектора А. Гауди в Барселоне? Что общего между всем этим и самолетом, построенным в КБ Ильюшина или теорией относительности А. Эйнштейна? Одно можно только увидеть, другое – только прочесть, третье – только услышать, а четвертое – увидеть, услышать и пощупать, в пятое – сесть и перелететь в другой город, а шестое нельзя ни увидеть, ни услышать, ни пощупать и даже не обязательно – понять. Но все это – воплощенная мечта. Все это некогда было только в воображении их творцов и ныне доступно для восприятия другими.

Внешне столь несовместимые художественное, интеллектуальное и техническое творчество в практической реализации оказываются крайне связанными. При любом

воображении художнику необходим строгий расчет в построении деталей на картине, умение грунтовать холст, смешивать краски, архитектору следует не только набросать внешний вид будущего здания, но и знать, как воплотить его на конкретной местности в определенных сейсмических условиях, как подвести тепло и воду, как добиться наилучшего освещения. Их знания почерпнуты из теорий, созданных учеными на основе ограниченного количества абстрактно выделенных условий. Но этими же условиями пользуются и изобретатели, стремящиеся оформлять свои технические новинки в эстетические формы, поэтому выставка современных моделей машин мало чем отличается от вернисажа в картинной галерее.

Попытки понять, каким образом человек создает то, что до него не существовало, почему одни мастерают это новое своими руками, а другие рисуют воображаемые образы в голове, занимали людей, возможно, с того момента, как это новое впервые было произведено. Поэтому к настоящему времени накопилось огромное количество работ, авторы которых рассматривают процесс творчества с разных сторон, находясь часто на противоположных теоретических позициях. Однако это привело не к созданию обобщенной картины творческого процесса, а к разочарованию из-за ее отсутствия. Возникло даже сравнение ученых, занимающихся этой проблемой, со слепцами, пытающимися вообразить слона, держась за разные его части: кто-то держится за хвост, кто-то – за ногу, и каждый по своей части пытается восстановить целостный образ [291].

Д. А. Леонтьев [97] выделяет три основные линии исследований творчества. Во-первых, оно изучается под углом зрения способности, одаренности, таланта, в том числе специфических познавательных процессов, таких как интеллект, дивергентное мышление, решение задач. Во-вторых, творчество оценивается как характеристика личности, и ставится вопрос о ее особенностях. В-третьих, оно рассматривается как деятельность в контексте жизни, социальных отношений. Очевидно, что, ставя разные задачи, исследователи приходят к неодинаковым результатам.

### 1.3. Творчество как процесс

Характеризуя творчество, одна часть исследователей акцентируется на полученном результате, другая – на процессе его получения.

Многие ученые пытались понять условия рождения нового и последовательность происходящих при этом событий. Т. Рибо [148] выделил три фазы в процессе порождения нового решения:

- накопление фактов или опыта;
- вызревание (или высиживание) будущего проекта или образа;
- рождение нового.

Процесс вызревания представляется наименее ясным, так как происходит преимущественно неосознанно. «Когда эта скрытая работа в достаточной степени выполнена, идея решения является внезапно, вследствие умышленного умственного напряжения или при каком-нибудь умственном замечании, как бы поднимающем завесу, за которой скрывался образ предполагавшегося решения» [148, с. 228].

О подобной последовательности часто говорят сами ученые в своих мемуарах. Одно из самых известных воспоминаний о рождении гипотезы оставил А. Пуанкаре [144] – французский математик, открывший свойства автоморфных функций. Начав работу над уравнениями, решение которых никак ему не давалось, он прервал ее и отправился в геологическую экспедицию. Именно там, когда он максимально отвлекся от предшествующей задачи и практически забыл о ней, его посетило решение: «Когда мы прибыли в Кутансе, мы садились в омнибус, чтобы ехать куда-то еще. И в момент, когда я поставил ногу на подножку, ко мне без всякой видимой подготовки мысли пришла идея, что преобразования, которые я использовал в определении автоморфных функций, идентичны преобразованиям неевклидовой геометрии» [144, с. 360]. Пуанкаре был исследователем, а

потому попытался понять, как в нем самом зародилось новое решение. Он предположил существование особой сущности – «подсознательного Я», которое неосознанно смешивает ментальные атомы разума – идеи. Когда формируется интересная, соответствующая задаче и эстетическим требованиям комбинация, она попадает в сознание [253]. Существуют современные последователи такого представления, которые предполагают наличие неосознаваемого механизма, который отвечает за формирование случайных рекомбинаций идей и селективное их воспроизведение [214, 274].

Другой не менее известный ученый XIX столетия – Герман Гельмгольц – предположил, что смена деятельности при невозможности сразу решить сложную проблему освобождает человека от усталости, что и провоцирует решение. Сейчас такая гипотеза называется гипотезой исчезновения усталости [270].

Также существует теория, что неосознаваемое решение обеспечивается распространяющейся долговременной активацией в ассоциативной вербальной сети [210]. Это ведет к объединению отдаленных кусочков знания. Согласно Р. Вудвортсу (R. Woodworth) [297], во время перерыва в мыслительной деятельности неверные ассоциации, которые блокируют решение, ослабевают, что позволяет заново взглянуть на проблему. Из этой идеи возникла гипотеза селективного забывания, согласно которой ослабление нерелевантной информации происходит в рабочей памяти при сдвиге внимания с проблемы, в то время как долговременная память аккумулирует больше существенной информации [274].

Луи Пастер, опираясь на свой опыт, утверждал, что «шанс благоволит подготовленному мозгу» [254]. Современные воззрения, развивающие эту мысль [269], видят роль перерыва в работе в том, что люди, долго размышляющие над проблемой, отвлекаясь от нее, принимают новую информацию из окружающей среды, которая активирует уже имеющуюся информацию, критичную для решения, но ранее не доступную для осознания.

Внезапность посещения идеи отмечается многими. Часто она приходит в необычное время и в необычном месте: Л. Бетховену и Ч. Дарвину, по их собственным свидетельствам, нужная мысль пришла в карете, Р. Декарту – в кровати, Архимеду – в ванне. Ф. Шиллер назвал возникающее состояние в процессе творчества «неожиданностью души». И. Бродский в Нобелевской лекции говорил: «Поэт есть средство существования языка... Начиная стихотворение, поэт, как правило, не знает, чем оно кончится, и порой оказывается очень удивлен тем, что получилось, ибо часто оказывается лучше, чем предполагал» [30, с. 12].

Из триады последовательных событий внешний наблюдатель и сам творец могут отследить лишь сбор данных и рождение идеи. Внутренний процесс порождения нового знания остается вне досягаемости и для наблюдателя, и для того, в ком оно зарождается. Эта недоступность закреплена в языке, для которого талант – всегда «божий дар», поскольку даже многие ученые, музыканты и художники сами не сомневались в потустороннем происхождении собственных идей. Известно, что Р. Декарт, когда ему в голову пришла мысль об аналитической геометрии, упал на колени и стал благодарить бога за ниспосланное ему озарение. Композитор И. Гайдн, когда у него возникла мелодия, символизирующая рождение света в «Сотворении мира», воскликнул: «Это не от меня, это свыше!» [2].

В силу особенностей функционирования психики человек осознает конечный результат мыслительного процесса, но не в состоянии понять путь, который привел к нему [11]. Это сложный и длительный процесс: «Когда точка, требующая рационализации, изменения, введения чего-то нового, найдена, замечена, осознана и как бы засела в сознании изобретателя, начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке и вбирания в нее самых различных наблюдений и всевозможных знаний, которые приходят ему на ум: все эти наблюдения и факты как бы примеряются к центральной точке и соотносятся с задачей, владеющей мыслью изобретателя, и в голове его возникает множество иногда самых неожиданных сопоставлений» [152, с. 576].

Обобщив многочисленные самоотчеты творческих людей, Г. Уоллес [53] увеличил количество этапов творчества до четырех. Предложенная им последовательность такова:

подготовка, включающая формулировку задачи и начальные попытки ее решения, инкубация (созревание идеи, отвлечение от задачи и переключение на другой предмет), озарение (внезапное понимание решения) и проверка эффективности этого решения. Если решение оказывается неверным, наступает новый этап инкубации, или человек вновь начинает подготовку, собирая недостающие сведения. Необходимость этого последнего этапа также подчеркивал и А. Н. Леонтьев [94].

Г. Альтшуллер [4] попытался, с одной стороны, детализировать каждую из этих стадий, с другой стороны, сделать их более универсальными, подходящими и к изобретательскому творчеству. Его классификация не столько описывает процесс творчества, сколько является попыткой взять сам творческий процесс под контроль. Он выделил следующие этапы.

1. Аналитическая стадия, на которой происходит выбор задачи, обнаружение основного ее звена, выявление решающего противоречия, не позволяющего привычным образом решить задачу, фиксация непосредственной причины противоречия.

2. Оперативная стадия. На ней исследуются типичные приемы решения в природе и в технике, ищутся новые приемы решения путем изменений в пределах исследуемой системы, во внешней по отношению к ней среде и в сопредельных системах.

3. Синтетическая стадия включает введение функционально обусловленных изменений в систему или в методы использования системы, проверку применимости принципа к решению других технических задач и оценку сделанного изобретения.

В этой классификации заложено стремление взять под контроль прежде всего неуловимую стадию – неосознаваемое решение проблемы – как самую долгую и наименее предсказуемую и рационализировать всю последовательность творческого решения. Эта классификация является частью теории рационального изобретательства ТРИЗ, которая с успехом используется в инженерной практике [3].

Однако это единственная теория, игнорирующая неосознаваемую сторону творчества. Основное внимание большинство других исследователей уделяют стадии созревания, одним из механизмов которой считается интуиция (лат. *intueri* – пристально, внимательно смотреть) – знание, которым обладает человек, не осознающий того, каким путем он приобрел это знание. Интуиция позволяет увидеть проблемную ситуацию в целом, с разных сторон, с учетом всех противоречий. В то же время очевидно, что использование слова «интуиция» в данном контексте – это всего лишь замена одного непонятого механизма (созревание идеи, озарение) другим (интуиция), также до сих пор необъяснимым.

Созревание идеи, опирающееся на неосознаваемые процессы, часто происходит во сне (свою знаменитую периодическую таблицу Д. И. Менделеев увидел в кровати – [133]) или в ином измененном состоянии сознания. Например, огромное число замечательных произведений искусства рождено в период влюбленности, которая, безусловно, меняет состояние сознания творца [53].

Озарение В. Келер [82] называет инсайтом (это еще один вариант замены одного термина другим), К. Бюлер [33] – «ага-переживанием», но смена терминологии никак не приоткрывает завесу тайны рождения нового. А. В. Брушлинский [31] показал, что инсайт может быть продленным, поскольку мысль возникает мгновенно, но формулируется в течение некоторого времени. Такое рождение мысли он назвал немгновенным инсайтом.

В своих воспоминаниях творцы в большей мере придают значение внезапному озарению как наиболее эмоциональному мгновению в их жизни. Независимый же наблюдатель отмечает одновременно и большую логическую работу в процессе творчества (что и зафиксировано в ТРИЗ). Это внешнее противоречие легко объяснить тем, что логическое размышление ускользает от самонаблюдения (наиболее длительными нам кажутся эмоциональные события), тогда как внешнему наблюдению недоступна внутренняя работа. Психологическая проблема описания этого явления связана с тем, что многие люди попадают в период инкубации, но не всем дано пережить озарение. Почему бессознательное одних может объединить разрозненные куски информации в единое целое, тогда как у других оно не способно на столь дерзкий творческий порыв (рис. 1.3)?





**Рис. 1.3. Почему бессознательное одних может объединить разрозненные куски информации в единое целое, тогда как у других оно не способно на столь дерзкий творческий порыв?**

Согласно К. Дункеру [73], в процессе озарения происходит переструктурирование мышления, что ведет к изменению зоны поиска решения. Это переструктурирование обусловлено тем, что в задаче что-то видится как препятствие, а что-то – как средство ее решения, какие-то элементы задачи могут выглядеть как неизменные, другие – как податливые, элементы видятся то как отдельные, то как связанные.

Перебирая разные варианты решения задачи, человек не рассматривает последовательно все возможные решения, как это делает вычислительная машина, поскольку многие многошаговые задачи в этом случае не могли бы решаться вовсе из-за большого количества требуемого времени. Учитывая это, Г. Саймон ввел понятие эвристики, то есть такого метода поиска вариантов, который с большей вероятностью приводит к решению. В этом случае перебор путей поиска происходит не случайным образом, а на основе опыта человека. И уникальность этого опыта, умение видеть ускользающие от обывательского взгляда детали позволяют находить наиболее вероятные шаги, ведущие к результату [273]. В этом случае последовательность шагов, предлагаемая теорией Г. Альтшуллера [3], является рационализацией механизма эвристики.

При описании механизма художественного творчества в большей мере опираются на понятие «катарсис» (то есть очищение, греч.), предложенное З. Фрейдом [182, 183]. Многие теоретики полагают, что именно отреагирование является основой эстетического отклика. Чтобы стать объектом творчества, нечто должно задеть художника, эмоционально возбудить либо красотой внешней формы, либо непонятностью содержания. Тогда собственное видение кусочка мира художник запечатлеет на холсте, а изобретатель воспроизведет в формуле. Согласно Л. С. Выготскому [41], катарсис художника – это развоплощение содержания с помощью искусства, когда в процессе творения художник решает собственную внутреннюю проблему, используя для этого форму творчества.

Таким образом, все исследователи сходятся на том, что творчество является процессом, который, как фейерверк, озаряется внезапным решением. Но как празднику предшествуют будни, так и этому мгновению всегда предшествует скрытая от глаз длительная напряженная внутренняя работа.

#### **1.4. Креативность и теории, ее описывающие**

Креативностью называются творческие возможности (способности) человека, которые

проявляются в мышлении, чувствах, отдельных видах деятельности. Они характеризуют личность в целом и (или) ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [142]. До появления этого термина психологи пытались различным образом обозначить эту способность. Так, В. Джеймс [62] выделил психологическое свойство, которое назвал пронизательностью. Он полагал, что в основе пронизательности лежит ассоциативный процесс, и прежде всего ассоциация подобия. Роль ассоциативного процесса в творчестве подчеркивал и немецкий психолог Г. Э. Мюллер. Одновременная активация многих элементов на основе такой ассоциации порождает созвездие активных элементов мозга, в результате чего возникает решение.

Ассоциацию как механизм творческого процесса объявлял и В. М. Бехтерев [23]. Он предложил следующий гипотетический механизм творческого процесса: некий раздражитель активизирует рефлекс сосредоточения, который порождает мимико-соматический рефлекс. Следствием этого рефлекса является повышение энергетического уровня за счет гормонов внутренней секреции и изменения состояния сосудов, что совместно меняет активность нервной деятельности. Образуется доминанта, притягивающая возбуждения из других областей мозга. Возбуждается то, что имеет отношение к решению проблемы, и тормозится все то, что отвлекает от нее. Дополнительными условиями творчества является одаренность и особенности среды, в которой развивается человек.

Поиск ассоциативных механизмов творчества продолжали и ученики И. П. Павлова. Это представление имеет лишь историческое значение, поскольку сейчас очевидно, что ассоциативного процесса недостаточно для описания механизма творчества.

Креативность рассматривается обычно с трех сторон: как процесс творчества, как его продукт и как свойство личности [224]. Этот термин тесно связан с теорией Д. Гилфорда [46]. Заслуга его состоит в том, что он впервые предложил параметры, определяющие творчество, которые можно было оценить с помощью им же предложенного метода. Параметрами креативности являются оригинальность, беглость, гибкость. Д. Гилфорд понимает гибкость как способность к переосмысливанию функций объекта, возможность использования его в различных качествах. Гибкость мышления позволяет обнаруживать ранее не используемые признаки объекта и, анализируя их, решать возникшую проблему. Беглость предполагает легкость, с которой человек определяет новые функции объекта. Оригинальность же оценивается статистически, то есть оригинальным считается нечто маловероятное. Но в данном случае этот показатель может отражать не столько реальный творческий процесс, сколько вычурность, свойственную болезненному состоянию. Если у ребенка четырех лет спрашивают, с чем он связывает красный цвет, то как типичные обозначают ответы, в которых ребенок утверждает, что красными могут быть вагон, яблоко и кардинал. Как необычные – ответы, в которых ребенок говорит, что красный цвет имеет ветрянка и холодные руки [245]. Очевидно, что за оригинальность в этом случае можно принять факт необычного опыта ребенка. Возможно, что он только что переболел ветрянкой, а температуру мать проверяла руками, которые при высокой температуре ему казались холодными. В этом случае ответы отражают не свойственную ему от природы способность порождать необычные идеи, а недавнее необычное переживание.

Критики Гилфорда полагают, что оригинальность эффективна лишь в понимании подлинности [27], однако методов измерения подлинности пока не существует. А предложенный Гилфордом способ оценки оригинальности можно применять уже сейчас. За отсутствием возможности более точного измерения созидательной стороны личности большее число исследователей пользуются и тестами, и этим термином.

Прежде всего, делаются попытки понять, является ли креативность самостоятельной способностью, или она только составная часть иных, например, познавательных способностей [289]. Показано, что отдельные ее компоненты отличаются от составных элементов интеллекта [246], но есть и данные о том, что эти показатели независимы, а потому и высокая креативность может сочетаться с низким интеллектом [288].

Ф. Вильямс (F. Williams) [292] расширил представления о креативности, создав

когнитивно-аффективную модель, которая комбинировала когнитивные процессы, предложенные Гилфордом, с различными аффективными процессами. Он полагал, что когнитивные процессы креативных людей не могут быть отделены от эмоциональных мыслительных процессов и что подобная комбинация будет более чувствительной при анализе практических результатов. На основе этих представлений он предложил не только тест дивергентного мышления (Test of Divergent Thinking), но и тест дивергентного переживания (Test of Divergent Feeling) [293].

Против понятия «креативность» выступают исследователи, которые полагают, что не особая способность к творчеству, а личностная позиция определяет возможность творческих достижений человека [29, с. 197]. Творчество рассматривается в этом случае как характеристика личности, ее стиля жизни, отношений с миром, поскольку требует не только необычного видения, но и упорства в воплощении задуманного. В этом случае гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действия, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому, в смене интерпретации свойств объекта с качественным его преобразованием при решении мыслительной задачи [112].

Однако эта критика не меняет отношения большинства исследователей, получивших благодаря введению этого понятия возможность проведения количественных исследований. Описаны связи креативности с интеллектом [235], внутренней мотивацией [244], умением решать проблемы [206], открытостью опыту [231], нонконформизмом в школьных дисциплинах [234], со статусом у сверстников [240], с возрастом [298].

Попытка оценить оригинальность представлена в теории выученной вариабельности [280]. Она предлагает взгляд на креативность, при котором творческие возможности у каждого человека связаны с конкретной областью и характеризуются способностью к изменению. Следовательно, эта модель предлагает еще один способ сопоставления людей: по возможности изменяться в той или иной области знаний или умений и навыков. Тогда детская одаренность – это предрасположенность изменяться в определенной области [223]. Дети, одаренные в музыке или математике, рисовании или шахматах, описываются как любознательные, экспериментирующие со всем, что попадает под руки [281, 294]. Как и одаренные взрослые, они много читают и имеют разнообразные хобби [274]. Ориентированное на открытие поведение, проявляясь в этой вариабельности выбора объектов и окружения, предсказывает оригинальность [218].

## 1.5. Интеллект и творчество

Существуют самые разные взгляды на взаимосвязь интеллекта и творчества. Противоречия объясняются прежде всего разными подходами в толковании каждого из этих понятий.

Стремясь уйти от дискуссий, часть авторов предпочитают называть интеллектом то, что измеряется тестами на интеллект [69]. Есть точка зрения, что интеллект – это способность человека эффективно адаптироваться к окружающей среде. В этом случае различают разные варианты интеллекта: академический, социальный [176] и эмоциональный [150]. Академический интеллект определяет объем академических знаний, которые усвоил данный индивидуум, и умение применять их в жизни, социальный – совокупность знаний о социальной среде и навыков для пребывания в ней. Эмоциональный интеллект описывает возможности человека понимать переживания других людей и свои собственные, вести себя адекватно в эмоциональных ситуациях и умение управлять своими эмоциями [150].

Наконец, интеллектом называют форму организации индивидуального ментального опыта, в которой отражены свойственные человеку картина устройства мира, положение его самого в нем, отношения между людьми. В этом ментальном опыте представлены взаимосвязи явлений и объектов, не описанные наукой, а найденные личностью в ежедневном собственном познании действительности, критерием истинности которых

являются успехи и ошибки индивидуального развития [187].

Существует и различие в том, что понимается под творчеством. Весьма часто творчество рассматривается как высшая форма интеллектуальной деятельности, углубленное познание. Оно возникает тогда, когда человек, решающий задачу, делает целью не только этот конечный результат, но и сам процесс познания. Он стремится расширить рамки задачи, что и позволяет ему обнаружить «непредвиденное». Подлинное творчество характеризуется тем, что его результат шире, чем цель, которая некогда была поставлена автором [29]. Оно рождается не вопреки внешним требованиям и не из них, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне обусловленное и в этом смысле свободное действие. Поэтому творчество – свойство целостной личности, отражающее взаимодействие ее познавательной и эмоциональной сфер в их единстве, где исключение одной из сторон невозможно [28].

Согласно концепции творческого развития человека Я. А. Пономарева [139], фундаментальной составляющей человеческой психики является способность действовать «в уме», которая связывается со степенью сформированности общих способностей для любых форм поведения, в том числе и творческого, особенностей его психологического механизма. Его мысль продолжает Д. Е. Богоявленская [28], полагающая, что творческие способности – это максимальный уровень развития способностей, а потому они связаны с интеллектом.

Исследования креативности как способности к творчеству рассматривают креативность и интеллект как независимые параметры, которые встречаются в природе во всех возможных вариантах: есть люди с высоким интеллектом и высокими креативными способностями, низким интеллектом и высокими креативными способностями, обоими низкими показателями и высокой креативностью и низким интеллектом [68].

Если тесты на интеллект достаточно точно предсказывают как академическую успеваемость, так и профессиональный успех (обзор – [175]), то тесты на креативность имеют меньшую предсказательную силу [284]. Так, Э. Торренс сопоставил результаты, выявленные у младших школьников в тестах на креативность в 1958 г., с реальными достижениями этих людей через 22 года. Корреляция (показатель связанности) между результатами составила 0,4 и не отличалась от корреляции между достижениями и коэффициентом интеллекта, что свидетельствует о возможности сведения понятия креативности к понятию интеллект [176].

Наиболее показательным можно считать исследование, проводившееся Л. Терменом на протяжении практически 60 лет [175]. Он обследовал более 150 тысяч школьников, из которых выбрал около 1,5 тысячи детей с коэффициентом интеллекта (согласно тесту Стэнфорд – Бине) выше 136. Повторное исследование достижений проводилось в течение многих лет (последний срок – 60 лет). Практически все дети из выборки с высоким интеллектом добились высокого социального статуса, две трети из них закончили университеты, доход этой группы людей в 4 раза превышал средний по стране. Но единственный лауреат Нобелевской премии при первом обследовании немного не дотянул до 136 баллов и не попал в выборку [176]. Если бы результатам тестов был придан статус решающих в государственном масштабе, человечество лишилось бы гения. Эти данные свидетельствуют о том, что нет резкой черты между высоким интеллектом и средним, а творчество не только зиждется на способностях человека, но и требует включения его эмоциональных, ценностных и личностных особенностей. Чтобы созидать, необходимо не только обладать некоторыми способностями к определенному виду деятельности, но и овладевать необходимыми умениями и навыками, уметь трудиться, стремиться к завершению начатого, несмотря на активное противодействие мира любым изменениям.

В. Н. Дружинин [70] предложил модель «интеллектуального диапазона», которая не использует параметр «креативность», но объясняет результативность в творчестве. Согласно этой модели, у людей, имеющих одинаковый интеллект, продуктивность определяется мотивацией и интересом к задаче. В этом случае у одаренных детей должен быть большой разброс достижений в разных сферах деятельности, что определяется конкретным

распределением внимания на данном этапе развития человека.

Если рассматривать креативность как способность к творчеству, но не как само творчество, тогда, возможно, противоречие исчезнет: чтобы креативность переросла в творчество, она должна быть соединена с высокими показателями интеллекта.

## **1.6. Психологические особенности творческого мышления**

Как оценить возможность того, о чем не знает никто? Как определить умение создавать то, что еще не существует? Как предсказать создание нового этим человеком, а не другим?

Мы уже говорили, что творчество – это создание нового. Когда творец вынашивает это новое, оно неизвестно даже ему самому. Но когда он его создаст, это новое весьма быстро становится привычным и даже тривиальным. Современным молодым людям трудно поверить, что всего-то 20 лет назад каждый исследователь, проведя эксперимент и вручную подсчитав результаты, вручную оценив достоверность, должен был сначала нарисовать график на миллиметровке (специальной линованной бумаге). Затем он переводил его (также вручную) на кальку (прозрачную бумагу) специальными плакатными чернилами (которые легко размазывались) и плакатным пером, потом особым образом фотографировал его с помощью фотоаппарата, в котором нужно было (все вручную) подобрать массу параметров (фокусировку, яркость и т. д.), затем проявить это в соответствующей лаборатории или самому также вручную. И уже эти фотографии посылались в редакцию вместе с текстом статьи, отпечатанным на машинке. Да, все знали про вычислительные машины, которые занимали огромные помещения, и, глядя на этих монстров, никто не предполагал, что они вскоре уменьшатся до карманного размера. А вообразить себе, что они из машин общественного пользования станут индивидуальными, могли только единицы.

Так же в то время, возможно, никто не мог ожидать, что через весьма короткий срок сможет связываться с нужным человеком в любой точке земного шара. Стоит учесть, что стационарные телефоны дома были редкостью, а мобильную связь через космический спутник нельзя было даже представить.

Общей темой в биографиях многих знаменитых людей является то, что даже в раннем детстве они создавали идеи, приобретали знания и пробовали их реализовать (рис. 1.4.). Психология восприятия накопила достаточно доказательств тому, что в обычной жизни большинство людей видят только то, что они готовы воспринимать, отсеивая факты, которые не вписываются в привычные рамки. Творческие люди долго сохраняют способность чувствовать противоречие между воспринимаемым и представлением об этом, ставить вопросы и находить ответы. Следовательно, они готовы к нетривиальному объяснению привычного.



**Рис. 1.4. Что же там внутри? Ребенок создает идеи и пытается их реализовать на всем, что попадает ему в руки**

Мы уже упоминали мнение Л. Пастера о том, что удача благоволит подготовленному уму. Когда на голову И. Ньютона упало яблоко (мы понимаем, что это расхожий миф, за которым стоят большая работа мысли и многочисленные наблюдения) и вдохновило его на развитие общей теории тяготения, оно ударило не по пустому месту: миллионы людей видели, как падают яблоки, в том числе и на различные объекты, не одна сотня из них поплатилась за это шишкой на голове. Для большинства из них в этом не было проблемы, поскольку с момента рождения они видели, как предметы падали на землю, а не взлетали вверх. Это позволяло еще в детстве интуитивно сформулировать достаточное для обыденных условий жизни объяснение: так должно быть. Люди готовы удивляться, лишь наблюдая обратное явление. Именно поэтому ребенок в страхе отдергивает руку от воздушного шарика, когда впервые видит объект, который, вместо того чтобы падать на землю, взмывает вверх. Но и в этом случае не задается вопрос «а почему?» – поскольку всегда есть готовый ответ: «Если это непривычно, значит, оно объясняется какими-то потусторонними или волшебными чарами». Многие сказочные объекты (ведьмы, черти, эльфы) в той или иной мере летают, поскольку «непадение на землю» – это атрибут невозможного. Большинству людей удобнее жить в мире волшебного, чем объяснимого, если это объяснимое требует усилий. И тогда невозможное возможно в некоторых обстоятельствах, утверждают опыт и надежда человека.

Вероятно, что глубочайшее различие между творческими и нетворческими людьми заключается в большей или меньшей легкости смены точки рассмотрения явления. Всякое новое решение есть какое-то изменение известной ситуации. При этом изменяются не только те или другие части ситуации, но и ее общая психологическая структура (или ее определенных частей, имеющих значение для решения). Такие изменения, как уже упоминалось ранее, называют «переструктурированием» [73]. Например, в случае с

Ньютоном и яблоком переструктурированием будет осознание великим физиком того, что падение всех объектов на землю – не случайное явление, а закон, который можно некоторым образом сформулировать и доказать.

Другой особенностью такого мышления можно считать способность создавать что-либо самостоятельно [132]. Только единицы рискуют отстаивать свое видение, не боясь подвергнуться насмешкам толпы за ошибочность взглядов. Это качество предполагает отсутствие образца или стереотипа у того, кто созидает. Лучшим примером может быть А. С. Пушкин, в 12 лет создававший абсолютно оригинальные взрослые произведения. Он смог позволить себе не оглядываться назад, не ссылаться на возраст, соревнуясь с самыми известными поэтами своего времени, высказывать собственные мысли, за которые должен был отвечать не как ребенок, а как взрослый.

Д. Б. Богоявленская отмечает: «Исходное представление, лежащее под термином «оригинальность» – подлинность: оригинал – не копия» [28, с. 58–59]. Копия никогда не заменит оригинал. Квадраты разного цвета могут сейчас рисовать все, не претендуя на звание творца, поскольку всем известно, что первым рискнул обнародовать просто черный квадрат Казимир Малевич.

Стереотипное восприятие, стереотипное мышление и стереотипные поступки – основа ежедневной жизни. Если бы ежесекундно человеку приходилось принимать творческие, нетривиальные решения, вряд ли было возможным творчество как таковое, поскольку на него не оставалось бы времени. Стереотипность действий в обыденных ситуациях позволяет сократить время на стандартные поступки и высвободить время для творчества. Парадоксальным образом стереотипное мышление составляет основу нестереотипного и делает его возможным [24]. Проблема только в том, что слишком мало людей пользуются этим освободившимся временем для творчества.

Обычный человек видит вокруг себя то, что ожидает, он ведет себя как исследователь, который подтверждает свои гипотезы. Читая гороскоп, обыватель запоминает то, что сбывается, и не придает значения тому, что не сбывается или не соответствует его представлениям. Глядя на людей, он замечает те их особенности, которые совпадают с его взглядами на них. Именно поэтому он не замечает массы других характеристик, которые приводят к поступкам, неожиданным для него. Но и тогда он не делает вывод, что что-то не увидел или не рассчитал. Он привычно говорит, что ему не повезло и он встретился с плохим человеком. Известное правило социальной психологии гласит, что в отношении себя человек в случае неудачи чаще ссылается на обстоятельства, не позволившие ему проявиться, тогда как в отношении других чаще замечает личностные недостатки, не позволившие им добиться чего-то [107].

Творческий человек, напротив, стремится не подтвердить свои идеи, а опровергнуть их (что и составляет предмет науки), а потому он готов воспринимать более того, что знает. Он ищет причины явлений, а не прячется от них. Следовательно, отличие Ньютона как объекта падения яблока от других подобных объектов заключалось в том, что он стремился искать объяснение привычному, используя для этого знания из разных наук, и был готов к нетрадиционному видению явлений. При этом он не мог вырваться из представлений того времени, а потому создал закон всемирного тяготения, представив, что тела тянутся друг к другу на основе силы любви. Исходя из этого, он впервые ввел понятие силы, а затем – и силы тяготения.

Д. Гилфорд [46] не только предложил параметры, позволяющие провести оценку креативности, но и ввел понятия дивергентного и конвергентного мышления. При дивергентном мышлении человек, берясь за сложную задачу, создает не один, а многочисленные варианты решения. В науке точка, в которой происходит расхождение параметров, называется бифуркацией. Теория Д. Гилфорда учитывает количество таких бифуркаций в процессе мышления, при этом не интересуясь эффективностью каждой из них в практическом смысле. Человек просто получает удовольствие, фонтанируя новыми идеями вне зависимости от вероятности их реализации. При конвергентном мышлении человек

стремится найти одно-единственное правильное решение, определив которое, останавливает процесс поиска. «В течение многих лет эта модель, не будучи ни доказанной, ни опровергнутой, служила фундаментом для изучения творческого мышления» [164]. Более того, она до сих пор активно применяется именно в силу того, что есть возможность оценить конвергентное и дивергентное мышление, для которых сейчас существуют разработанные тесты, вне зависимости от того, насколько они отражают реальный творческий процесс.

Очевидно, что реализованный на практике творческий проект создается на основе обоих этих способов мышления. Возможно, что в начале пути человек разрабатывает многие варианты решения задачи, но затем выбирает один и именно в него вкладывает свою энергию. Бесконечное стремление к новым решениям оставит проект на бумаге. Подобно Манилову, герою «Мертвых душ» Н. Гоголя, человек будет фантазировать, перебирая один за другим проекты, которые никогда не будут воплощены в жизнь.

Р. Стернберг [163] предложил инвестиционную теорию креативности. Согласно ей, творческая личность отличается от нетворческой способностью инвестировать свои силы в идею, оцениваемую в профессиональном сообществе как маловероятную, чтобы потом, развив эту идею, придать ей высокий статус, «дорого продать». Если учесть, что большинство творческих личностей умерли в нищете или даже поплатились за свои идеи жизнью, то можно считать, что это не столько теория творчества, сколько теория креативного менеджмента.

А. Ротенберг (А. Rothenberg) [257, 258], анализируя способы решения задач лауреатами Нобелевской премии, выявил особую разновидность познания, которая включает видение явления с двух или более противоположных сторон. Такой тип познания он назвал янусовидным, по имени римского бога Януса, чьи многочисленные лица (два, четыре, шесть и т. д.) были обращены в противоположные стороны. Типичное для Нобелевских лауреатов и работников творческих профессий, такое мышление отличается от представления о дивергентном мышлении. При дивергентном мышлении акцент делается на поиске множественных решений без изменения процесса восприятия. В данном же исследовании подчеркивается многоаспектность видения объекта, а не множественность суждений по этому поводу. Стремление искать многие варианты ответа не обязательно может быть творческим, тогда как видение объекта с разных сторон, вычленение тех свойств и взаимосвязей, которые остаются в тени при обычном, шаблонном восприятии действительности, напротив, является ступенькой на пути к познанию, способствуя как формированию эвристик, так и переструктурированию знаний.

Сущность множества контрастных представлений для творческого озарения побудила Дж. Родари [149] ввести при описании творческого процесса термин «бином фантазии». Он предложил следующий способ создания новых сюжетов и развития воображения детей. Мы знаем сказку о девочке в красной шапочке. Но что произойдет, если в сказке будет не девочка, а мальчик, который сам объявит охоту на волка, и волку останется только скрываться от храброго мальчика? Или у девочки может быть зеленая шапочка. Тогда ее никто не заметит в лесу и она сможет узнать много потаенных вещей о мире, в котором живет. Изменение одного элемента привычной сказки может активировать воображение и привести к созданию новой, не менее интересной сказки. Поскольку в этом случае каждый элемент имеет свой вариант, то и называется этот способ биномом фантазии.

Психологические аспекты творческого процесса глубоко проработаны Л. С. Выготским [41, 42]. Он полагал, что основы этого процесса лежат в бессознательном и вербализация его результатов – рационализация – может меняться в разных обстоятельствах. «Все знание, которое мы получаем об окружающей действительности, доходит до нас через органы чувств, однако по тем образам, которые возникают у нас благодаря зрению, слуху или осязанию, отнюдь не просто узнать, какова природа и функции объектов внешнего мира. Вид дерева сбивает с толку, то же касается велосипеда и движущейся толпы людей. Сенсорное восприятие, следовательно, не может ограничиться фиксацией образов, попавших на органы чувств; оно должно искать структуру. В сущности, восприятие и есть не что иное, как



обнаружение структуры. Последняя говорит нам, из каких элементов состоит объект и как они связаны друг с другом. Именно в результате открытия структуры на свет появляется картина или скульптура. Произведение искусства – это очищенная, увеличенная и выразительная копия объекта, порожденная восприятием художника» [41]. С его точки зрения, сам процесс восприятия мира и произведений искусства – также творческий процесс по воссозданию мира вне нас.

Эта точка зрения близка к позиции Р. Арнхейма [10], подчеркивающего символичность восприятия. Он полагал, что все структурные свойства явлений внешнего мира суть обобщения человека. Отдельный объект восприятия символически замещает целую категорию реальных объектов. «Таким образом, когда поэты, художники или пациенты врачей, лечащих искусством, воспринимают и рисуют дерево, изо всех сил тянущееся к солнцу, или вулкан в виде страшного агрессора, они опираются на способность человека в каждом частном случае увидеть общее во всем его разнообразии» [10].

Возможно, поэтому талант часто проявляет себя во многих областях. Практически каждый пятый выдающийся писатель, поэт обращался к живописи, рисованию, скульптуре: Пушкин, Лермонтов, Гейне, Гёте, Гюго, Достоевский, Есенин, Маяковский, Мопассан, Мюссе, Одоевский, По, Тагор, Твен, А. Толстой, Л. Толстой, Тургенев, Уайльд, Шевченко, Шоу, Эренбург. Художник Чюрленис был прекрасным композитором. И венцом этого списка является Леонардо да Винчи – художник, музыкант, изобретатель, объединивший в себе все виды творчества.

Однако встает вопрос, как и почему начинается творческий процесс, что порождает его?

### **1.7. Факторы, влияющие на интенсивность творчества**

Большинство исследователей соглашаются с тем, что для начала творческого процесса необходима проблема, то есть цель и отсутствие известного способа ее достижения [73]. Таким образом, стремление к чему-то и отсутствие возможностей это достичь побуждает человека самостоятельно искать путь решения проблемы. Человек, полностью довольный всем, не имеет желания творить. Исключения составляют маленькие дети, в которых природой заложены «прыгатели» и «двигатели» и для которых жить означает творить.

Однако наличие только потребности не является достаточным условием творчества. Сколько людей мечтают о чем-то, строят воздушные замки, которые так и остаются лишь в их головах! Для творчества необходимо воплотить мечту в жизнь, что требует и навыка, и трудолюбия, и упорства.

Всякое творчество зиждется на опыте. Кажется невероятным, но все созданное человеком многообразие тем не менее строится на формах, воспринятых из реального мира и в дальнейшем видоизмененных. Даже образ бога в разных религиях формируется по подобию человека или животного или как сочетание частей того и другого.

Миллионы людей рисовали тест «Несуществующее животное». Психологи, которые обрабатывают тест, точно знают, что и взрослые, и дети рисуют животное, созданное из элементов, с которыми человек сталкивался ранее. Он может скомбинировать их иным способом, чем тот, который есть в реальности, дать другую функцию, перенести в другое место и время, но не способен создать элемент, который не был бы представлен ему в прежнем опыте.

Первая инженерная мысль – колесо – лишь перенос на землю того образа, который ежедневно катится по небу. Конструкторы, создающие самолеты, видели птиц и копируют их крыло, клавиатура современного компьютера – видоизмененная клавиатура печатной машинки, а интерфейс – Windows – лишь привычный для каждого способ рассматривать изображение в окне.

Подобная особенность нашего разума обеспечивается возможностями мозга, который эволюционировал в сторону наиболее точного предсказания того, что происходит в среде.

Абсолютно новая форма не может быть им обнаружена, поскольку он воспринимает то, к чему подготовлен предыдущей жизнью. Однако все видят катящееся по небу солнце, но не каждый может изобрести колесо. Известно, что существовали народы, не придумавшие его сами, а заимствовавшие у других. Это означает, что богатый опыт – лишь один из факторов активации творческой мысли.

Еще одним фактором является время. Конечно, каждая минута приносит новый опыт, поэтому можно сказать, что опыт и время составляют лишь один фактор. Но это не так. Известно, что закон всемирного тяготения Ньютон, заимствовавший саму идею у Гука, вынашивал 17 лет. Математик Гамильтон, увидевший окончательную формулировку метода кватернионов у Дублинского моста, работал над этой темой 15 лет. Дарвин, случайно прочитавший книгу Мальтуса, писавшего о пропорциональном росте числа людей на Земле, а в дальнейшем обнаруживший подтверждение этой идеи при поездке на корабле «Бигль», закончил свой труд лишь спустя 25 лет. И дело не в том, что за это время они смогли накопить опыт, речь идет о том, как представить смутное интуитивное ощущение в слове, как назвать то, что не называл еще никто, как это объяснить и доказать справедливость предположения.

Я. А. Пономарев [139, 140] описал два вида опыта. Первый – интуитивный, который не может быть активно актуализирован самим человеком, но образуется помимо его воли и находится вне зоны его внимания. Он противопоставляется второму виду опыта – логическому, который является осознанным. Именно интуитивный опыт составляет основу того невидимого человеку и наблюдателю процесса, который и порождает новое. «То, что мы называем творчеством, есть обычно только катастрофический акт родов, явившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания и развития плода» [41, с. 20].

Творчество зависит от состояния человека. Часто необходимо на некоторое время забыть, отвлечься от постоянного размышления на определенную тему. Это возможно во время отдыха, сна, мечтаний, наблюдений за природой. «Творческая мысль писателя работает так же, как у всех людей во сне. Мы нечаянно трогаем во сне горло холодной перламутровой пуговицей на рукаве. В нормальном состоянии, когда сознание трезво работает и контролирует наши ощущения, – никаких ассоциаций, никаких эмоций это прикосновение пуговицы не вызывает. Но во сне, когда сознание послушно подсознанию, – прикосновение пуговицы тотчас же ассоциируется с прикосновением холодного стального ножа – и в какую-нибудь долю секунды мы увидим: нож гильотины – мы осуждены на казнь – в тюрьме – на двери луч света из узенького окошка, блестит замок – замок звякнул, это входит палач, сейчас поведут» [75].

Весьма часто способствует творчеству интенсивное эмоциональное переживание, например любовь. Она не только будит фантазию, но и дает силы для воплощения этой фантазии в жизнь, что требует иногда не меньших, а даже больших усилий, чем придумывание образа. Именно поэтому во время влюбленности поэты создают не просто отдельные стихотворения, но и целые поэмы, а далекие от поэзии люди могут писать стихи и песни, посвященные своим любимым. Эмоция предоставляет иной ассоциативный ряд привычным образам, собирая их в единый центр вокруг любимого существа, что позволяет связывать вещи, которые для других людей не могут быть объединены, и обнаруживать причины, обусловленные не логикой внешнего мира, а соединением чувств создателя [125]. Цвет неба при этом напоминает глаза любимой, шелест листьев – ее голос и т. д. Согласно Т. Рибо [147], все формы творческого воображения заключают в себе аффективные элементы.

Существует взаимное подкрепление между эмоциональным переживанием и творческим воображением: чувство порождает ассоциативную связь, но и созданное воображением усиливает чувства. Чем более поэт воображает свою возлюбленную, не видя ее (например, Прекрасную Незнакомку А. Блока), тем интенсивнее чувства к ней; чем более живо ребенок рисует в своем воображении чудовище, тем более его боится, забывая о том, что сам его породил. Аналогичным образом на человека воздействует искусство. Чтобы испытать магию театра, нужно отдаться своим чувствам и поверить в правдивость того, что

происходит на сцене. Становясь соучастником действия, можно совместно с труппой сотворить спектакль. Но, не включившись в этот процесс, можно видеть лишь двигающихся по сцене актеров, разодетых в бутафорские костюмы.

И наконец, творческий процесс зависит от условий. Музыкально одаренный ребенок, рожденный на Самоа, не создаст симфонию, которую смог написать маленький Моцарт, воспитанный в семье, имеющей глубокие музыкальные корни. Всякий творческий человек всегда является плодом своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и отчасти опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне него. Социальные потоки ведут творческую личность своими напряжениями, заставляя ее воспринимать эти напряжения как свои проблемы и переживать их как свои личные страдания и радости [195]. Никакое изобретение и научное открытие не появляются раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для их возникновения [41]. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последующая форма определена предшествующими и сама, в свою очередь, является точкой бифуркации (расхождения) для последующих форм.

Не менее значимым фактором являются личностные особенности, которые, с одной стороны, позволяют создать нечто новое, с другой – дают силы для преодоления тех многочисленных препон, которые всегда встают на пути нового. Есть люди, легко придумывающие новые варианты форм и новые объяснения явлениям, но есть и такие, для которых изменчивость сродни чему-то неприятному и тревожному. Более того, на всем протяжении жизни человечества новому всегда сопротивлялись. Вера в себя, в свои идеи, способность терпеть трудности и даже насмешки при их внедрении – необходимые качества творца.

## **1.8. Возрастные особенности творчества**

Творческая деятельность возникает не сразу, а постепенно разворачивается, развивается из более элементарных и простых форм и на каждой возрастной ступени имеет свое собственное выражение. Согласно Т. Рибо [147], все формы творчества требуют включения эмоций как побудителей этого процесса и знаний, необходимых для его воплощения. Он приводит в пример путешественников, много видевших, но не умевших рассказать об этом людям, и эмоциональных людей, порывы чувственности которых не дают возможности другим представить, что вызвало восторги рассказчика. Для рождения нового необходимо сочетание эмоциональности и трезвости разума. Отсюда понятно, что творческие возможности у людей не одинаковы в разные возрастные периоды. В детстве рисуют, танцуют, поют и декламируют стихи почти все, уже в начальной школе это делает существенно меньшее число детей, тогда как к подростковому возрасту в искусстве остаются единицы.

По мнению ряда авторов, творчество – это не исключительный процесс, касающийся только отдельных творческих личностей, он пронизывает жизнь каждого человека, особенно в детстве [41]. Д. А. Леонтьев [97] выделяет творчество как универсальную натуральную функцию, присущую всем нормально развивающимся детям, и творчество как высшую психическую функцию, в которую детское творчество может трансформироваться в процессе взросления. Суть натурального творчества заключается в игре возможностями, в создании субъективно нового вне какой-либо его оценки; суть взрослого творчества заключается в диалоге с культурой и внесении в нее объективно нового. Переход от первого ко второму происходит через преодоление неизбежных конфронтации с инертной социокультурной средой, исход которого зависит от особенностей личности, прежде всего таких, как мужество и личностная интеграция.

В норме воображение активизируется у трехлетних детей, остается активным в детстве, отрочестве и юности, а во взрослом состоянии сохраняется у небольшого числа особенно одаренных людей. С возрастом большинство людей навсегда входит в прозу практической

жизни и хоронит мечты своей юности. Однако воображение у них не исчезает полностью, но появляется теперь уже только случайно, в каких-то отдельных аспектах жизни [147].

Если сравнить подростков с 6-7-летними детьми, оказывается, что в 15 лет в два-три раза меньше детей, увлекающихся рисованием. Если допустить, с известными оговорками, что сценическая игра, то есть артистическое творчество, есть продолжение детской игры, а развитие артистических способностей в какой-то степени должно подготавливаться в игровой деятельности, то можно было бы предполагать в зрелом возрасте наличие значительного числа лиц с развитыми актерскими способностями. Однако с возрастом заметно уменьшается круг людей, способных от природы производить сценические действия. С литературным творчеством происходит обратное: очень мало детей, сочиняющих стихи в 4-5-летнем возрасте. То, что ребенок делает с речью в возрасте от 2 до 5–7 лет, не считается проявлением литературных способностей. Нет этого и в 7-8-летнем возрасте. Но затем возникает резкий сдвиг, когда каждый третий подросток пишет стихи, очерки, ведет дневник, обнаруживает склонности к продуктивной работе в том или ином жанре литературного творчества. Однако с возрастом потребность в литературном творчестве, так же как и в изобразительном, утрачивается. Но способности не теряются. Детское творчество – это канал скрытого развития взрослого творчества, важный инструмент формирования общей одаренности человека. Если способности и не превращаются в талант, они все-таки «работают» на формирование личности, образного мышления [5].

Взросление требует более ригидных форм поведения, связанных с многократно проигранными надежными действиями. Известен факт, когда обезьяны, за которыми наблюдали исследователи, переняли их метод мыть батат в реке. Но это сделали лишь молодые особи, поскольку старшие уже не смогли освоить новые непривычные действия [53]. Нарастающая ригидность свойственна и человеку. Однако человек отличается от животного способностью к творчеству и после детства. Возможно, это следствие неотения – задержки на детской стадии развития.

В зависимости от используемых в исследованиях методов и категорий участников были получены самые разные данные о связи возраста и творчества. Оценивая дивергентное мышление, Е. Торранс (E. Torrance) [283] первым выявил специфическую закономерность: максимальные значения креативного мышления в 6 лет, некоторое снижение этого параметра при поступлении в школу, затем подъем, резкое падение после 4-го класса и вновь постепенный рост. Подобное падение дивергентного мышления в 4-м классе было показано для многих стран. Е. Торранс предположил, что это связано с нарастающей конформностью, которая возникает у всех детей под давлением школы и одноклассников. У детей растет критичность по отношению к собственным творениям, условность восприятия и представлений, работы становятся более реалистическими и менее творческими [261, 262]. Чтобы социализироваться, войти в общество, ребенку нужно пожертвовать собственной уникальностью. Процент оригинальных ответов в 4 года отмечается у 50 % детей, количество их падает в два раза в первый школьный год и только в колледже в подростковом возрасте вновь растет до 50 % [246].

Подобную же картину обнаружили Г. Смит (G. Smith) и И. Карлсон (I. Carlsson) [276], отметившие, что значительное созревание мозговых структур происходит в 5–6 лет, когда и отмечается максимальный уровень дивергентного мышления. Затем начало учебы в школе в 7–8 лет ведет к некоторому снижению этого показателя. Потом он растет в начальной школе, достигая максимума в 10–11 лет, резко падает в 12 (4-й класс) практически до уровня 7–8 лет и затем постепенно нарастает. Все эти авторы сравнивали разных детей разных классов. Именно поэтому крайне интересно исследование А. Ф. Клакстон (A. E. Claxton) с соавторами [217], изучавших одних и тех же детей, которые сначала были обследованы в 4-м, потом в 6-м и 9-м классах. К сожалению, только 25 из первоначальных участников прошли весь эксперимент. Были оценены дивергентное мышление и дивергентное чувство по Вильямсу. Не было найдено существенных изменений с возрастом между 4-м и 6-м классами в дивергентном мышлении, но были существенные различия между всеми ступенями

относительно дивергентного чувства. Авторы объясняют это становлением чувства идентичности у подростков, которое ведет к существенному осознанию собственных переживаний.

Г. Гарднер (H. Gardner) [226], оценивавший артистические способности детей, обнаружил более простую U-образную зависимость между способностью и возрастом. Она высока в дошкольном возрасте, затем падает, когда ребенок идет в школу, и перед началом пубертатного периода вновь нарастает. Такой же результат получили исследователи, анализировавшие способности детей рисовать [222, 249].

У ряда авторов обнаружилось только монотонное увеличение креативности от шести до 20 лет, когда эта способность расцветает [277].

Исследование умения решать реальные жизненные проблемы и фигуральные задачи показало, что школьники 6-го класса лучше решают фигуральные задачи, тогда как студенты колледжа – задачи, связанные с жизнью. Это говорит о том, что многое в результатах определяется типами задач и наличием опыта для их решения.

Р. Милгрэм (R. Milgram) [243] пыталась понять, можно ли предсказать творческие способности взрослых, ориентируясь на увлечения подростков, и смогла ответить на этот вопрос положительно. В лонгитюдном исследовании она показала, что, если семья поддерживает интересы ребенка в детстве или юности (не обязательно внутри школы), он продолжает это увлечение и в дальнейшем.

В части исследований оценка творческих способностей детей 4-6-го классов не привела к обнаружению связи между возрастом, креативностью, оригинальностью, исполнительскими умениями и эстетическими склонностями [259]. Была найдена связь между способностью детей оценивать креативное поведение и креативностью.

У подростков становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к возрасту 10 лет, а второй приходится на юношеский возраст. Выделяется несколько уровней творчества [27]. Нижняя возрастная граница эвристического уровня приходится на старший дошкольный возраст. Находясь на этом уровне, ребенок, найдя решение, тем не менее продолжает дальнейшее решение задачи, что приводит к выявлению других способов ее решения. Следующий, креативный, уровень характеризуется тем, что самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется ребенком просто как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Первое появление этого уровня отмечается в 10 лет. Дети одного возраста могут находиться на разных уровнях творчества, что связано с особенностями становления личности каждого из них [27].

Для креативности, как и для многих других психологических свойств, существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда. Можно сказать, что, как и для других качеств, сенситивным периодом для развития творчества являются первые пять лет жизни ребенка.

Затем ребенок, как все животные, в конце концов в большинстве случаев превращается в разумного, консервативного и расчетливого взрослого конформиста [53].

## Словарь к 1-й главе

*Бифуркация* (англ. – расхождение) – в научной практике точка расхождения идей или определенных показателей.

*Дивергентное мышление* – мышление, при котором человек, берясь за сложную задачу, создает не одно, а многочисленные варианты решения.

*Интуиция* (лат. *intueri* – пристально, внимательно смотреть) – знание, которым обладает человек, не осознающий того, каким путем он приобрел это знание.

*Катарсис* (греч. – очищение) – термин, введенный З. Фрейдом для обозначения интенсивной эмоциональной реакции в момент осознания внутреннего конфликта.

*Конвергентное мышление* – разновидность мышления, при котором человек стремится найти единственное правильное решение в задаче, определив которое, приостанавливает процесс поиска.

*Креативность* (от англ. *create* – создавать) – творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах, отдельных видах деятельности. Они характеризуют личность в целом и (или) ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [142].

*Репродуктивная деятельность* – деятельность, при которой человек в той или иной мере повторяет созданные или выработанные ранее приемы.

*Творческая деятельность* – деятельность, при которой человек создает то, что еще никогда не видел.

*Неотения* – эволюционный механизм задержки на детском уровне развития взрослых особей.

*Творчество* означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты, которые он отдает другим.

*Эвристика* – метод поиска варианта решения задачи, который с большей вероятностью приводит к решению.

## Глава 2

### Психофизиологические особенности детского возраста как предпосылки творчества

*... настоящее искусство – вовсе не то, что ублажает тебя и обслуживает... оно может изменить твою душу, твоё отношение ко всему в мире... до него надо дорасти, учиться с детства понимать его.*

*А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская*

#### 2.1. Характеристика восприятия и внимания в детском возрасте

Восприятие – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств [106]. Едва появившись на свет, ребенок становится зрителем, слушателем и одновременно созидателем. Однако его возможности воспринимать мир далеки от того, как это могут делать взрослые. Взрослый, выхватывая тот или иной кусок реальности, неосознанно сопоставляет свои ощущения с известной ему ранее информацией, а потому получает настолько точный образ, насколько обширен был предыдущий опыт.

Ребенок на определенном этапе развития не воспринимает вещи в их внутренних отношениях, а лишь такими, какими они видятся в непосредственном контакте с ними. Именно поэтому малыш искренне полагает, что луна движется за ним и играет в прятки. Вспомните: когда вы идете по дороге ясным лунным вечером, луна очевидно движется за вами. Однако всякий взрослый человек научился не верить своим глазам. Он точно помнит усвоенную в школе картину мира, согласно которой Луна – огромный холодный шар в бесконечном космосе, вращающийся вокруг еще большего шара – Земли, на которой и стоит человек, видящий, что луна перемещается вслед за ним. Это дополнительное знание позволяет ему сделать вывод, что если Луна и движется, то явно не за ним, а исключительно по своим лунным законам. Она безразлична не только к нему, но и к человеку вообще, так же как и к любому другому объекту во вселенной.

Малыш еще не был в школе и не приобщился к книжной мудрости. Непосредственное восприятие он принимает за реальность и полностью уверен, что луна следит именно за ним.

Тени гор на Луне создают иллюзию лица, которое ребенок легко интерпретирует как улыбающееся лично ему. У него даже есть точное (с его точки зрения) доказательство собственной правоты. Можно закрыть глаза – и луна исчезнет, можно их открыть – и она – на тебе, смотрит и благодушно улыбается. Взрослые могут долго говорить о бесконечности вселенной, о темном, твердом космическом теле, несущемся с огромной скоростью вокруг Земли в холодном космосе. Ребенок точно знает, что луна – очень теплая, потому что желтая и ласковая – она не ругается, но всегда готова молча играть с ним, когда взрослые о чем-то долго и нудно говорят.

Эту особенность детского восприятия Ж. Пиаже назвал детским реализмом [136]. Этот реализм объясняется тем, что ребенок не рассматривает объекты независимо от себя. Это частное проявление детского эгоцентризма, согласно которому ребенок не имеет своей точки зрения. Он еще не знает, не успел понять, что его взгляд на мир отличается от того, как видят те же объекты другие люди. Ж. Пиаже приводит свой пример такого явления. Ребенок находится перед макетом горы, с той стороны, на которой ютится крохотный домик. По другую сторону от ребенка располагается кукла. У ребенка спрашивают о том, что видит кукла, когда глядит на гору. Он описывает от имени куклы то, что видит сам – домик у подножия горы, хотя кукла, стоящая по другую сторону, не может его видеть.

Маленькие дети некоторое время не обманывают, поскольку полагают, что все другие люди знают, что они сделали. Они уверены, что их знания доступны всем точно так же, как все другие знают лишь то, что знают они сами. Ребенок должен повзрослеть, чтобы понять, что отсутствие взрослого в комнате – твердая гарантия того, что тот ничего не знает о произошедшем. Обманывать начинают обычно уже поумневшие дети.

Мгновенное восприятие ребенок считает истинным, поскольку не отделяет себя от мира. Ему достаточно закрыть глаза, чтобы полагать, что его никто не видит. А затем радостно распахнуть их и приобщиться к миру, наивно полагая, что именно в этот момент окружающие вновь видят его.

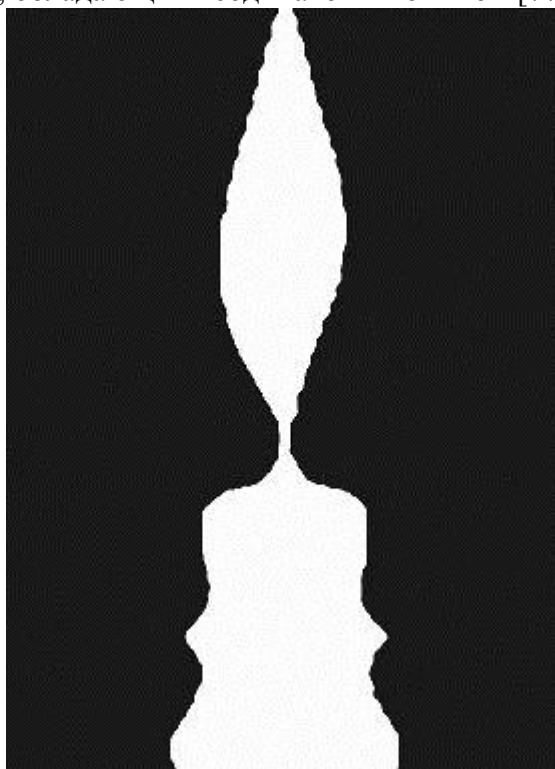
В реализме выражается парадокс детской мысли: с одной стороны, ребенок ближе к непосредственному наблюдению, но он одновременно более отдален от этой реальности [160]. Случайные отношения в мире при этом способе восприятия принимаются за причинные.

Различают два вида детского реализма: интеллектуальный и моральный. Интеллектуальный реализм заключается в особенностях объяснения ребенком событий реального мира. Например, он твердо верит, что ветви дерева создают ветер. Ребенок не видит воздуха и даже ничего о нем не знает. А потому не может считать его причинным фактором этого явления. Но он видит, как качаются деревья, и это достаточное обоснование для объяснения появления ветра.

Моральный реализм состоит в том, что ребенок не умеет судить о поступке человека, исходя из его помыслов. Он судит о нем только по результату. Так, детям в возрасте до шести-семи лет был предложен рассказ о двух мальчиках. Первый помогал маме мыть посуду и нечаянно разбил две тарелки. Они были такие скользкие, что сами вылетели из его рук. Второй мальчик, когда мама ушла в магазин, забрался в шкаф, стал доставать конфету из него и разбил одну тарелку. Мама запретила есть конфеты перед обедом, но, пока она отсутствовала, он взял одну конфету. Затем ставился вопрос о том, кто заслуживает большего наказания: первый или второй мальчик. Прослушав историю, практически все дети дошкольного возраста утверждают, что первый мальчик больше виноват, так как разбил две тарелки, а не одну. Необходимо специально обращать внимание на особенности поступков мальчиков, чтобы постепенно, после мучительных раздумий, дети поменяли свое мнение. Чем меньше ребенок, тем большие усилия необходимы для понимания связи поступков с их причинами и тем меньше вероятности, что он вообще сможет их понять.

Восприятие требует от ребенка выделения из множества точек на сетчатке объекта – то есть значимой части видимого, подобно тому, как, глядя на экран телевизора, взрослый человек из множества точек, составляющих изображение, выделяет фигуры людей, здания и

другие объекты. Чтобы научиться этому, ребенок должен исследовать объекты восприятия с разных сторон – потрогать, понюхать, засунуть в рот и т. д. Только подробное исследование позволит ребенку не ошибиться при выборе правильного объекта (рис. 2.1). Следовательно, восприятие человека зависит от его опыта общения с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым опытом [77, 105].



**Рис. 2.1. Пример двойного изображения: в зависимости от способа фиксации объекта можно увидеть либо свечу, либо два профиля. Невозможно видеть оба изображения одновременно**

Первоначальное изучение ребенком внешнего мира (примерно до двух месяцев) проявляется в своеобразном сосредоточении ребенка на объекте и нескольких хаотических движениях рук и ног. Но уже после трех месяцев движения становятся уверенными, свидетельствующими об умении обследовать новый предмет. После 6 месяцев ребенок может четко выделять объекты восприятия: близких людей, знакомые предметы. Пока мы не можем сказать, что до 7–8 месяцев ребенок воспринимает именно предмет, а не знакомый ему комплексный раздражитель: маму и игрушку или маму и комнату. Восприятие маленького ребенка ситуативно, слитно и глобально [77].

Но чем больше опыт ребенка, тем больше точность его видения [45]. Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребенка все более и более значимой. Овладевая ходьбой, он знакомится с пространством. Однако пространственная характеристика воспринимаемых ребенком предметов долго остается слитой с содержанием самого предмета.

Действуя с предметами, ребенок учится смотреть, ощупывать, слушать. Поэтому чем старше он становится, тем меньше труда затрачивает на восприятие, узнавание и различение предметов. К началу дошкольного периода ребенок воспринимает и незнакомые ему предметы, самостоятельно находя для них соответствующее название по признаку сходства со знакомым предметом. Постепенно он осваивает пространство. Еще лежа в колыбели, манипулируя с соской, погремушкой, он знакомится с «близким» пространством. «Далеким» пространством он овладевает несколько позже, когда учится ползать или ходить, но еще долго ошибается в его оценке. Вот воспоминание физиолога Гельмгольца [105] о своем детстве (3–4 года): «Я сам еще помню, как я ребенком проходил мимо церковной башни и



увидел на галерее людей, которые мне показались куколками, и как я просил мою мать достать мне их, что она могла бы сделать, как я тогда думал, протянув одну руку вверх».

Обычно в воспринимаемом предмете дети дошкольного и дошкольного возраста в первую очередь выделяют форму, которая служит основным опознавательным признаком предмета. Гораздо меньшую роль в различении и отождествлении предметов дошкольником имеет величина. Например, резкое несоответствие размеров изображений объектов с их действительными размерами не является сколько-нибудь существенным препятствием для узнавания изображенного [58]. Детям предлагалось в одном случае на ощупь, в другом – зрительно отыскать среди плоскостных фигур разных размеров и несколько различавшихся между собой по форме фигуру, наиболее похожую на предъявленный образец. В обоих случаях младшие дошкольники выбирали фигуру, наиболее сходную с образцом по форме, но резко отличающуюся по размеру. Дети более старшего возраста и в первом, и во втором случае старались среди фигур найти такую, которая была бы наиболее сходна с образцом по форме и не очень отличалась от него по размеру. Никто из этих детей не выбирал фигуру, тождественную по размеру, но отличающуюся более или менее по форме. Итак, дети тем лучше оперируют размером объекта, чем значимее для них объект и чем больше их опыт.

Знакомясь с миром, ребенок начинает его воссоздавать. Развитие изобразительных средств и реализующих их внутренних психологических структур идет от общего к частному. Это характерно для детей во всех культурах [9]. По этому закону в онтогенезе (процессе индивидуального развития) не только совершенствуется восприятие, но и актуально порождается образ. Ребенок сначала воспринимает объект в общем и затем его дифференцирует [54], создавая категории и классы.

Внимание – самостоятельная психическая функция, пронизывающая все виды активности. Оно выполняет контроль и организацию деятельности. Произвольность внимания обеспечивается лобными отделами коры головного мозга, достаточно поздно созревающими в процессе развития ребенка. Выделяются следующие компоненты внимания: мотивационная поддержка внимания (за нее отвечает лимбическая система), информационная поддержка внимания, обеспечивающая избирательность внимания (здесь важная роль принадлежит лобным отделам коры), и активационная поддержка внимания, которая обеспечивается определенным уровнем бодрствования за счет ретикулярной формации [125].

Считается, что новорожденный ребенок видит только при движении глазных яблок [18]. Такое восприятие обусловлено открытым вниманием. Однако уже в течение первых трех месяцев в результате интенсивного процесса миелинизации нервных волокон (то есть покрытия их оболочкой из глиальных клеток) сокращается период зрительного восприятия, исчезает открытое внимание, появляется скрытое, при котором для восприятия уже не нужно движения глаз. Созревающая затылочная кора принимает активное участие в переработке информации. Оказалось, что точность опознания объектов внешнего мира в этот период напрямую связана с интеллектом.

С трехмесячного возраста у ребенка отмечается альфа-ритм, однако стабильным он становится только в возрасте 5 лет. Еще в пять лет на электроэнцефалограмме (ЭЭГ) ребенка отмечается полиморфная кривая, то есть у него отсутствует ведущий ритм, как это свойственно взрослым. Именно поэтому запись ЭЭГ в этот период не дает информации, позволяющей сделать однозначные выводы о состоянии мозга.

До двух лет у ребенка без эмоций нет внимания, что объясняется незрелостью структур, отвечающих за произвольное внимание (рис. 2.2). Лобные доли полностью созревают только к 21 году, а частично – к 6–8 годам, поэтому у детей даже 7–8 лет еще, в среднем, нет избирательности внимания.



**Рис. 2.2. Выражение внимания на лице грудного ребенка**

Внутреннее состояние определяется отделом лобных долей, который называется префронтальной корой. Она контролирует подкорковые структуры, и в ней происходит семантическая оценка стимулов в зависимости от контекста, создаются образы, установки, внутренние представления о слове, схемы, гипотезы, то есть все, что формируется в результате опыта. Префронтальная кора организует рабочую память и селективное внимание [254]. Внутреннее состояние позволяет более надежно опознавать объект. Оно возникает при повторении раздражителя и регулирует организацию восприятия. Показано, что смена состояния связана с активностью префронтальной коры [173].

Зрительная система включает в себя две подсистемы. Дорзальная (верхняя) подсистема отвечает на вопрос «Что?», и вентральная (нижняя) подсистема – на вопрос «Где?». Каждая имеет свой механизм селективного внимания и постепенно формируется в онтогенезе.

Свободное, произвольное и непосредственно-эмоциональное взаимодействие малыша с миром собственных ощущений и представлений, проверка их в процессе освоения внешнего мира создают основу развития личности и сотрудничества ее с другими и с собой.

## **2.2. Особенности памяти, мышления и воображения в детском возрасте**

Дети легко запоминают огромные куски текста и также легко их забывают. Забывание имеет несколько механизмов, среди которых у детей преобладает интерференция. Интерференция – наложение одной информации на другую. Влияние интерференции у детей существенно больше, чем у взрослых. Этим часто пользуются воспитатели. Например, ребенок под властью негативной эмоции начинает требовать то, что не может получить в силу тех или иных обстоятельств. Достаточно взрослому отвлечь его на мгновение чем-то ярким и необычным, как ребенок забывает то, что плакал и почему плакал, и увлеченно обращается к новому занятию (рис. 2.3, 2.4).

Особенность детского мышления обусловлена его метафоричностью, образностью, нечувствительностью к противоречию. Ребенок не критикует, он способен объять конфликтующие точки зрения, даже не заметив этого конфликта. Это и составляет гибкость детского мышления [37]. Ребенок может представить нечто противоположным самому себе или допустить существование обоих взаимоисключающих отношений при характеристике объекта: оставаясь самой собой, чернильница может расплескать чернила, чтобы прогнать разбойника, и одновременно остаться чернильницей. Малыш с одинаковой доверчивостью воспримет рассказ мамы о мифических существах, составляющих созвездия на небе, и рассказ папы о том, что звезды – это небесные светила, похожие на солнце, несущиеся в космосе по определенным законам.



**Рис. 2.3, 2.4. Эффективность отвлечения годовалого ребенка**

Дошкольный возраст охватывает два периода развития интеллекта по Ж. Пиаже [135]: период сенсомоторного интеллекта (с момента рождения до 2 лет) и период конкретных операций, подпериод предоператорный (с 2 до 6–8 лет). Сам термин «сенсомоторный» свидетельствует о том, что до двух лет интеллект ребенка определяется интенсивностью его сенсорной стимуляции и возможностью освоения пространства с помощью движения. На рис. 2.5–2.7 видно, как процесс размышления годовалого ребенка сопровождается отчаянной жестикуляцией. Он требует столь интенсивной траты энергии, что малыш быстро утомляется (рис. 2.8).



**Рис. 2.5, 2.6, 2.7. Иллюстрация сенсомоторного интеллекта годовалого ребенка, у которого процесс размышления сопровождается отчаянной жестикуляцией**

Ребенок еще не может говорить, а потому в своем ментальном обобщении он пользуется схемами. Схема, согласно Ж. Пиаже, – сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно и адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же предмета. Ребенок приобретает новый опыт в результате движения, и комплекс ощущений от различных органов чувств, участвующий при восприятии объекта, составляет схему относящуюся к данному предмету. Схематическая организация, как и иерархическая, является эффективным способом восприятия и последующего воспроизведения. Такие схемы обнаруживаются уже у детей второго года жизни.



**Рис. 2.8. Устал думать**

Немного позднее ребенок научится связывать эти ощущения с тем или иным словом, что сделает процесс мышления еще более эффективным. Опосредствование мышления словом составляет основу гибкости мышления.

Пока он осваивает мир с помощью двух механизмов – ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция – процесс адаптации к внешней среде, при котором ребенок не приобретает новый навык, а лишь улучшает уже существующий. Например, малыш освоил хватание висящей у него над кроватью игрушки. Дальнейшим процессом ассимиляции будет то, что он начнет хватать любой объект, оказывающийся у него перед глазами, и будет все более и более преуспевать в этом. Во всех подобных действиях ребенок не менял свою стратегию адаптации в мире, он только приспособливал мир к себе.

Аккомодация – процесс адаптации, связанный со сменой стратегии поведения ребенка, при которой он обучается принципиально новому навыку. В этом случае в силу собственного развития ему приходится перестраиваться для того, чтобы полнее освоить этот мир. Например, впервые сменив позу лежания на сидячую, ребенок получает дополнительные возможности: он уже может больше видеть в окружающем пространстве, а наклонившись – доставать отдаленные предметы. Следующим шагом аккомодации будет ползание, а затем и хождение, которые позволят ему стать самостоятельнее в этом мире.

После 2 лет ребенок переходит на более высокую ступень развития интеллекта. Освоение речи развивает символические способности. Формируется интуитивное мышление, основанное на восприятии, а не на знании закономерностей, присущих миру (мы уже описывали детский реализм, базирующийся на этом виде интеллекта). Ребенок, находясь на этой предоператорной стадии, не способен проделывать многие умственные операции до тех пор, пока в опыте не наберет достаточно знаний и навыков. Более того, это не может быть опыт, полученный исключительно из книг. Это должен быть свой опыт, основанный на анализе воспринятых сенсорных стимулов и результатов собственных движений. Следовательно, любые ограничения активности в познании в это время снижают интеллект.

Кроме собственного чувственного опыта ребенок получает в дар от взрослых обозначение данного объекта – слово. Каждое слово как бы намертво прикалывается к объекту [89] и позволяет легко вычленять его из многих других. Выделяют непосредственно-чувственное отражение действительности в форме ощущений и восприятий и отражение существенных форм явлений и объектов при абстрагировании, мыслительных процессах. Это последнее опирается на социальный опыт и опосредуется словом или другим символом. Возможности работы с посредниками у детей развиваются постепенно.

Интенсивная стимуляция не сможет перевести ребенка мгновенно на другой этап

развития. Кроме необходимости получения опыта ребенку требуется время для его осмысления. Теория Ж. Пиаже [252] потому и называется генетической, что делает акцент на внутренних, общих для всех детей закономерностях развития интеллекта. Она не противоречит культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [39], показывающей важную роль культуры в развитии ребенка. Общество существенно корректирует мышление ребенка как на этапе получения опыта (поскольку в каждой культуре ребенку предоставляется особый комплекс стимулов), так и на этапе осмысления им собственного опыта, который опосредуется через слова, несущие в каждом языке разные дополнительные значения [86]. Но это влияние общества, формирующего всегда человека своей культуры, не может существенно ускорить процесс развития интеллекта, который определяется, в свою очередь, скоростью разворачивания физиологических процессов в мозгу, что и фиксирует генетическая теория, не ссылаясь на сами физиологические процессы.

Существует множество методик интенсификации развития интеллекта, но нет данных о том, чтобы они способствовали высоким достижениям ребенка в дальнейшем. С этой точки зрения показательны представления Г. Домана [63], полагающего, что более всего мозг ребенка нуждается в интенсивном влиянии сразу же после рождения. Он разработал методику обучения чтению до года и развитию энциклопедических знаний в первые два года.

Эти методики [64] основаны на особенностях восприятия ребенка в ранний период жизни. Мы уже говорили, что внимание малыша неустойчиво и произвольно. Поэтому привлечь его внимание к печатным плакатам, с помощью которых его обучают чтению, можно, только сделав эти плакаты яркими и предъявляя их на мгновение. Например, мама, громко говорит слово «мама» и показывает 7-месячному ребенку плакатик с надписью «МАМА» на несколько секунд, пока он, произвольно привлеченный необычным предметом, его рассматривает. После этого она подкрепляет его интерес кормлением. Затем при следующих кормлениях показывает другие слова, и постепенно малыш осваивает процесс не буквенного чтения, а образного, при котором он узнает предъявленные ранее слова, а не читает.

Для приобретения энциклопедических знаний ребенку регулярно предлагаются значимые, с точки зрения родителей, тексты. Например, гуляя с ребенком, мама сообщает ему, когда родился Наполеон и когда была Трафальгурская битва. Вернувшись домой, она демонстрирует малышу картину того или иного художника, громко произнося имя художника и название картины. И в какой-то период времени она включает то или иное музыкальное произведение, которое ребенок прослушивает и запоминает его название и автора.

Безусловно, ребенок может запомнить все, что предлагается ему взрослым (в этом и состоит влияние культуры). Однако это не будет собственной системой мировоззрения, которая и является основой личностных достижений. Воспринятые, как манная каша, вне собственных усилий, без встраивания в схемы индивидуального опыта, на основе системы, выбранной другим, эти данные так и останутся фактами, а не знаниями. Такой ребенок может поразить взрослого описанием места и времени битвы при Трафальгаре, но он не сможет обосновать ее причины и последствия.

Раннее детство – это не время приобретения книжных знаний, осмысление большей части которых для ребенка невозможно. Это время приобретения сенсорного, чувственного и двигательного опыта, который и составит в дальнейшем фундамент собственной мировоззренческой системы. В ней ребенок самостоятельно осмыслит каждый факт и сопоставит его с другими.

Психофизиологические особенности детства таковы, что ребенок учится на своих ошибках, приобретая все более и более объективную картину мира. В это время становление его чувственной сферы, завершение развития психофизиологической основы которой происходит до шести лет, будет способствовать не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят

необходимую основу творчества: инициативность, любознательность, стремление понять суть проблемы, а не просто решить поставленную задачу. Накопленный в это время собственный опыт составит основу точности восприятия мира и видения необычного в привычном.

Но это не значит, что дошкольник должен быть полностью предоставлен самому себе. Безусловно, участие взрослого, который не даст ребенку готовый продукт, а предложит посильные для его индивидуального уровня задачи, будет способствовать более скорому переходу ребенка с одного уровня умственного развития на другой в соответствии с особенностями той культуры, в которой он живет.

Воображение – это способность создавать новые чувственные или мыслительные образы. Формировать такие образы способны не только фантазия, но и восприятие, представление, мышление. Воображение есть процесс преобразующего отражения действительности [32].

Существует два прямо противоположных толкования соотношения воображения и мышления: а) воображение не входит в мышление, и б) воображение является составляющей частью мышления.

Возможно, что воображение не есть только чувственная форма познания, но оно не может быть объяснено и только законами логики, как это можно сделать с мышлением.

Существуют некоторые возрастные закономерности выраженности воображения. Дети от трех до пяти лет строят новый образ, основываясь на некоторых элементах реальности, которые становятся центральной частью нового образа. В возрасте 4–5 лет заметно снижается продуктивное воображение, поскольку дети активно усваивают нормы и правила социума. Но уже в 6–7 лет они начинают пользоваться новым типом построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают лишь второстепенное место, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решений.

Особое место в ряду творческих способностей детей занимает фантазия. Она отличается от воображения – психической функции, проявляющейся уже на самых ранних стадиях онтогенеза. Фантазия появляется позднее, это форма проявления способности человека «видеть» другую реальность и верить в ее существование.

Фантазия – это художественный вымысел, основанный на способности ребенка или взрослого человека свободно комбинировать образы, возникающие в подсознании. Тогда как воображение – это мыслительный, познавательный процесс. Чем причудливее и дальше от реальности становятся фантазии ребенка, тем меньше они связаны с сознательным стремлением к осуществлению творческого замысла и больше подчинены бессознательному желанию осуществления ощущаемой, но неведомой и неуправляемой сознанием цели [42].

Воображение взрослого и ребенка существенно различается. В детстве развитие воображения и интеллекта расходятся. Ребенок может вообразить меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет своему воображению и меньше его контролирует.

У взрослых воображение либо идет параллельно интеллекту, либо снижается по отношению к тому, что было в детстве.

Выделяют два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешнее и внутреннее. Они характеризуются материалом, из которого формируются фантазии, и законами их построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит фантазию из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, – из элементов, взятых изнутри [42].

Таким образом, и мышление, и воображение ребенка существенно отличаются от того, что можно наблюдать у взрослых, но их особенности лежат в основе интенсивного творчества, свойственного детству. В значительной мере эти особенности обусловлены спецификой развития мозга ребенка.

### **2.3. Психофизиологические особенности детства, обусловленные эволюционным развитием**

Мы уже отмечали, что детское творчество – универсальная натуральная функция, свойственная каждому здоровому ребенку. Но что отличает малышей от взрослых так, что позволяет каждому из них в той или иной степени быть творцом?

Психофизиологические особенности ребенка определяются, прежде всего, эволюционным развитием человека. Одной из наиболее сложных проблем эволюции было обеспечить рождение ребенка с большим мозгом у прямоходящей матери через отверстие конкретного размера, примерно в четыре раза меньшего размера головы взрослого. Проблема усложнялась тем, что нейроны в силу их жесткой функциональной специализации не способны к делению. Эволюция нашла творческое решение, при котором в момент рождения ребенок имеет лишь полный набор неделимых нейронов. Другой тип клеток мозга – глиальные клетки, которые обеспечивают работу нейронов, но способны к делению, – увеличивается в количестве уже после рождения. Количество нейронов как раз и составляет примерно 1/4 всех клеток мозга, тогда как глиальные клетки заполняют около 3/4 этого объема.

Итак, голова ребенка при рождении равняется четверти размера головы взрослого человека, что позволяет ребенку появиться на свет. Однако отсутствие глиальных клеток обуславливает ряд проблем у новорожденного. Известен факт, что мозг Эйнштейна отличался от среднестатистического мозга именно большим числом глиальных клеток, а вовсе не нейронов. Это весьма объяснимо: чем лучше условия, в которых находятся клетки, тем эффективнее их работа.

Глиальные клетки имеют множество функций. Одна из них – опорная. Увеличиваясь в количестве и распределяясь между нейронами, эти клетки создают каркас мозга, его внутреннюю структуру.

Другая важнейшая их функция – защитная. Именно они создают гематоэнцефалический (крово-мозговой) барьер, препятствующий проникновению инфекции в мозг. Мозг питается кровью из сосудов, которые, отходя от сердца, могут проникнуть в мозг исключительно через шею, а потому проходят весьма близко от наиболее вероятного источника инфекции – носоглотки. Но, болея вирусными инфекциями, люди практически не переносят воспалительных заболеваний мозга. Это обеспечивается специфическим механизмом – гематоэнцефалическим барьером. Слово «барьер» не отражает реальной структуры механизма. Барьер представлен глиальными клетками, которые окружают нейрон таким образом, чтобы он не соприкасался с сосудом, несущим для нейрона как источники жизни – кислород и глюкозу, так и опаснейшую инфекцию. Глиальные клетки пропускают через себя все то, что должно попасть в нейрон, позволяя свободно проходить маленьким молекулам (кислороду, углекислому газу, глюкозе, ионам) и задерживая все то, что превышает этот размер, в том числе потенциальные возбудители болезней.

Поскольку глиальные клетки не допускают нейроны до источника питательных веществ – кровеносных сосудов, то они берут на себя и функцию обеспечения кислородом и всеми необходимыми веществами. В тот момент, когда в процессе работы нейрону не хватает тех или иных ионов, например калия или натрия, именно глиальные клетки поставляют ему требуемые элементы.

Но гематоэнцефалический барьер формируется в течение некоторого времени, различного у каждого ребенка. Только к концу первого года жизни нейроны плотно окружаются глиальными клетками. У взрослого человека с инфекцией борется сложная иерархическая система защиты – иммунная. У ребенка до рождения защитой служит лишь организм матери. Малыш несет инородную относительно материнского организма информацию. Если бы его иммунитет включился в работу в ее утробе, то погибли бы оба, взаимно отторгаясь друг от друга. Поэтому во время беременности иммунитет матери ослабляется, а иммунная система ребенка формируется лишь после рождения. Вот почему только примерно к 5 годам ребенок готов противостоять атаке невидимого сонма чужеродных организмов.



Еще одна функция глии – изоляция нейронов. Являясь проводниками электричества, аксоны для эффективного выполнения этой функции нуждаются в изоляции. Глиальные клетки, многократно накручиваясь на аксон, формируют миелиновую оболочку. Она не является сплошной, поскольку прерывистость обеспечивает скачкообразное движение электромагнитного поля вдоль аксона, что существенно ускоряет процесс передачи информации. В момент рождения мозг ребенка состоит из множества непокрытых отростков нейронов, поэтому, подобно тому как в электрической сети с оголенными проводами возможно возникновение короткого замыкания, в мозгу любой интенсивный раздражитель может спровоцировать не активацию конкретной группы нейронов, а иррадиацию (распространение) возбуждения на некоторую область, что часто приводит к судорогам. Именно поэтому у детей повышение температуры или эмоциональное возбуждение могут сопровождаться судорогами. Кроме того, имеет место более широкое по сравнению со взрослым влияние эмоционального возбуждения на многие психологические процессы, например, на восприятие, внимание, память, мышление, воображение.

Можно выделить два этапа миелинизации: этап существенной миелинизации, на котором большая часть аксонов снабжается оболочкой, и этап окончательной миелинизации, при которой все аксоны, нуждающиеся в изоляции, получают ее. Если первый этап завершается к 5–7 годам (у разных детей это происходит не в одно и то же время), то окончательный этап заканчивается к моменту полного созревания мозга – 23–25 годам. Но этот процесс неравномерен: интенсивность его максимальна сразу же после рождения и постепенно замедляется с возрастом.

Таким образом, физиологическое развитие мозга ребенка, связанное с постепенным увеличением количества глиальных клеток, обуславливает особенности этого возрастного периода: чрезвычайную возбудимость ребенка, истощаемость его нервных процессов, подверженность инфекционным заболеваниям, включенность эмоции во все психологические процессы, постепенность и неравномерность формирования различных психических функций.

## **2.4. Специализация полушарий головного мозга в детстве**

Мозг человека покрыт парным образованием – полушариями. Исследования многих лет свидетельствуют о неравнозначности их функций, которая, однако, не одинакова на разных этапах онтогенеза. Например, удаление левого полушария у взрослых при лечении больных, имеющих опухоли большого размера в нем, приводит к необратимым речевым потерям. Но подобная операция в младенчестве не сказывается на речевых способностях [26]. Это свидетельствует о необычайной пластичности (способности к перестройкам) мозга сразу же после рождения и способности полушарий брать на себя функции другого при его повреждении. Выявлено, что у новорожденных нет различий при удалении правого или левого полушарий.

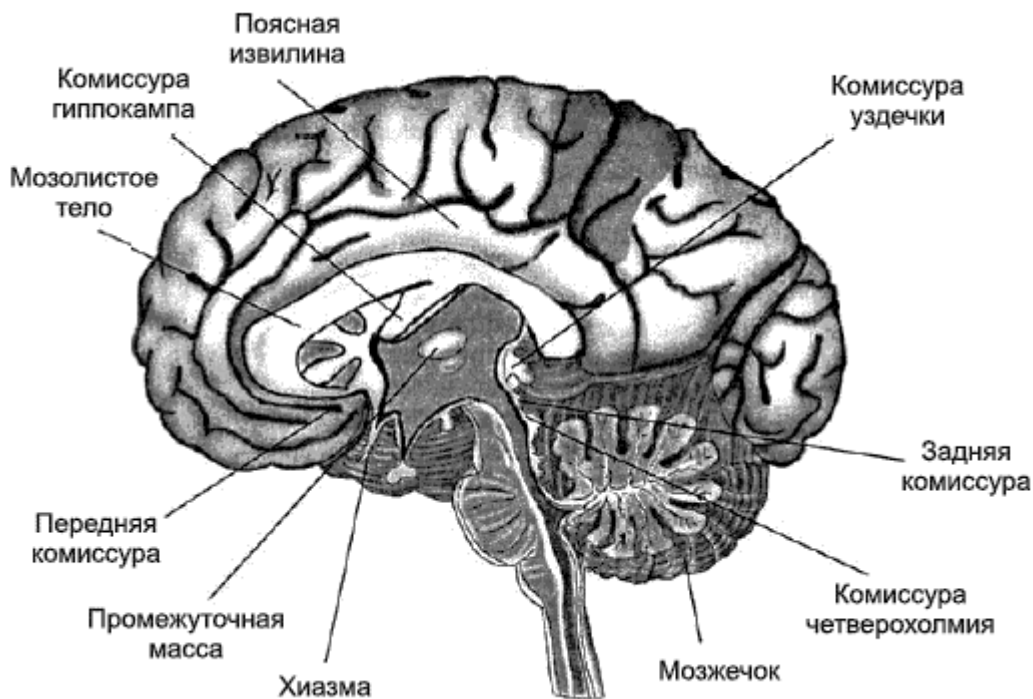
Современные данные свидетельствуют о том, что полушария специализируются по способу обработки информации: правое полушарие обрабатывает любую информацию целостно, одновременно, тогда как левое – последовательно. Именно поэтому левое полушарие и у леворуких, и у праворуких людей отвечает за анализ речи, которая представляет собой последовательность предложений, состоящих из последовательности слов, каждое из которых является последовательностью звуков или букв (в зависимости от того, устная речь или письменная). Правое полушарие же специализируется на целостном, образном восприятии действительности, восприятии пространства, отвечает за анализ и узнавание мимики лица и за экспрессию (выраженность) собственных эмоций человека [98]. После рождения правое полушарие несколько опережает в развитии левое. Оно интенсивно развивается в первый год постнатальной жизни, но потом с развитием речи фактически подавляется левым [268].

Между полушариями существуют реципрокные отношения, то есть при возбуждении

одного из них тормозится активность другого. Поскольку в любую деятельность включено не все полушарие, а только определенные его области, то, соответственно, подавляется не все другое полушарие, а только парные по отношению к первому области. Но в этом последнем полушарии вокруг области со сниженной активностью возникает область с повышенной активностью по тому же механизму взаимного подавления. Именно поэтому практически в любую деятельность включены оба полушария, но особым для каждого образом. Например, когда левое полушарие, в котором расположен центр речи, активируется в разговоре, то правое полушарие отвечает за эмоциональную и интонационную сторону общения.

У детей дошкольного возраста активность правого полушария выше не только в образной, но и в словесной деятельности [180]. Примерно до четырех лет правое и левое полушария одинаково владеют речью. Только с возрастом усиливается частота левостороннего доминирования ЭЭГ активности.

Согласно современным представлениям [157], организация межполушарного взаимодействия в процессе развития ребенка происходит параллельно созреванию структур, обеспечивающих взаимодействие полушарий мозга. Эти структуры называются комиссурами. Они представляют собой тяжи нервов, связывающие различные участки полушарий между собой (рис. 2.9). Самая большая из этих комиссур называется мозолистым телом. Именно созревание этих тяжей определяет интенсивность взаимодействия полушарий между собой и распределение нагрузки между ними. Индивидуальные различия в скорости созревания мозолистого тела (то есть покрытие этих нервных тяжей миелиновой оболочкой, обеспечивающей их изоляцию) и будет определять уникальную особенность распределения функций между полушариями [98].



**Рис. 2.9. Главные комиссуры человека**

Первый этап развития межполушарных взаимоотношений охватывает внутриутробный период и первые 2–3 года жизни ребенка. Он связан с формированием подкорковых связей на уровне ствола мозга. Позднее, в возрасте от 3 до 7 лет, активно созревает взаимосвязь между полушариями на уровне гиппокампа – структуры, которая играет большую роль в механизмах памяти. При нарушении этих связей возникает ухудшение запоминания и хранения информации. Параллельно формируется доминирование левого полушария по речи. Рост числа леворуких детей в настоящее время кроме других причин связан, в первую

очередь, с увеличением количества детей (около 70 %), у которых наблюдаются органические или функциональные изменения в процессе развития этих комиссур [156].

Завершающий этап в становлении межполушарных взаимодействий ребенка связан с созреванием мозолистого тела и продолжается от семи до 12–15 лет. До этого момента оно преимущественно было включено в организацию взаимодействия задних отделов правого и левого полушарий, одновременно усиливая контроль над другими комиссурами. Зрелость мозолистого тела позволяет ему обеспечивать связи на уровне лобных долей головного мозга, которые отвечают за регуляцию осознанного поведения. У взрослых людей эти отделы составляют 27 % всей коры.

За счет межполушарных взаимодействий возможно закрепление функционального приоритета лобных отделов левого полушария, что позволяет ребенку не только выстраивать свои собственные программы поведения, ставить перед собой определенные цели, но и менять их в зависимости от условий. Этот уровень, как самый молодой и поздно созревающий (как в индивидуальном, так и в эволюционном развитии), является наиболее уязвимым, подверженным различным внешним воздействиям [156].

Вполне возможно, что именно созревание комиссур определяет скорость и специфику формирования межполушарной асимметрии в сенсорной и моторной сферах.

Как показали исследования, проведенные на детях [159], основы функциональной специализации являются врожденными, однако по мере развития ребенка происходит усовершенствование и усложнение межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. Раньше других появляется асимметрия биоэлектрических показателей в моторных и сенсорных областях коры, позже – в ассоциативных: префронтальных и задне-теменно-височных зонах коры головного мозга [72].

Специализация полушарий в различных познавательных процессах также формируется постепенно. Еще в 7 лет у детей при внимании обнаруживаются изменения активности в обоих полушариях, тогда как у взрослых – только в левом. При познавательных процессах ребенка возникает локальная (ограниченная) активность левого полушария и генерализованная (обобщенная) активность правого полушария. При этом характер участия различных областей коры левого и правого полушарий зависит от конкретной познавательной задачи. Полушарное разделение зрелого типа формируется только к девяти годам. С усилением вовлечения лобных долей в речевые процессы мозговая организация речи становится более избирательной и левосторонней [181].

У подростков 13–14 лет отсутствует свойственная левому полушарию взрослых возможность опознания изображения путем вычленения только значимого признака без анализа всех остальных свойств. Такой способ опознания называется классификационным. У детей и левое, и правое полушария описывают все признаки объекта при опознании. Полушарная специализация в зрительном опознании отчетливо проявляется с 16–17 лет. Этому соответствует четкая полушарная асимметрия позитивно-негативного комплекса связанных с событием потенциалов в лобной коре, его максимальная выраженность в 16–17 лет отмечается в лобной области. Окончательное формирование системы классификационного анализа связано со структурно-функциональным созреванием переднеассоциативных отделов коры и усилением роли лобных областей левого полушария в процессе опознания.

К концу подросткового возраста формируется зрелый тип функциональной организации зрительного восприятия, при котором ведущая роль правого полушария принадлежит сенсорному анализу стимулов и их запоминанию, а левого – классификационному опознанию [72]. Подобная специализация ведет к экономии затрат мозгом при выполнении отдельных операций.

Можно перечислить факторы, которые способствуют функциональной специализации в онтогенезе. К ним относятся:

– созревание нейронов корковых зон коры и их связей, обеспечивающее зрелый тип структурной организации левого и правого полушарий мозга;

– структурно-функциональное созревание лобных областей коры, участвующих в обработке сенсорной информации на разных этапах: от приема сигнала до заключительных познавательных операций.

Созревание лобных областей происходит одновременно с возникновением полушарных различий в способах опознания объектов. Взрослый тип опознания объектов связан с опознанием по классификационному типу в левом полушарии и путем полного описания – в правом. Созревание фронто-таламической регуляторной системы (то есть системы связи лобного отдела коры с подкорковыми структурами) обеспечивает избирательность и пластичность функциональной организации мозговых структур [181].

## **2.5. Психофизиологические основы творчества**

Гипотетическим свойством нервной системы человека, которое могло бы в ходе индивидуального развития предопределять возможность творчества, считается «пластичность». Она обнаруживается как на клеточном, так и на функциональном уровне.

Рассматривая результаты 37 исследований, основанных на результатах томографии, Р. Е. Юнг (R. E. Jung) и Р. Дж. Хейер (R. J. Haier) [238] предложили теорию, объясняющую различие людей по интеллекту на уровне мозговых структур. Они полагают, что индивидуальные различия, предполагающие развитие высокого интеллекта, представлены в пластичности, которая связана с парието-фронтальными областями коры, включающими дорзо-латеральную кору, нижнюю и верхнюю парietальные доли и переднюю часть сингулярной коры. Это ассоциативные области и их развитие, которое предполагает длительное формирование новых связей, возможно, лежит в основе высокого интеллекта.

Исследователи полагают, что интеллект фиксируется не в генах (которых не так много), а в особенностях мозговых связей. Именно поэтому дети могут освоить чтение и письмо и многие другие навыки, которые не знали их деды и прадеды.

По-видимому, на нейрональном уровне одаренность обусловлена пластичностью, то есть способностью менять связи, как на аксональном, так и на дендритном уровне. Кортикальные области, ответственные за более низкие уровни переработки информации, обладают пластичностью (то есть способностью изменять структуру связей) только до 5 лет. Напротив, ассоциативные области, отвечающие за более сложную обработку (речь, мышление), сохраняют пластичность существенно дольше (это лобная кора, парietальные области, сингулярная кора). Длительная пластичность обеспечивается более поздней миелинизацией (то есть покрытием миелиновыми оболочками отростков клеток) данных областей.

Исследования психофизиологических характеристик творчества дошкольников практически отсутствуют. Это связано и с трудностью записи их у маленьких детей, и с некоторым пренебрежением творчеством детей теми, кто занимается творчеством взрослых.

Исследования, посвященные творчеству взрослых, можно разделить на две группы. С одной стороны, исследователи берут группу людей, известных как творческие (например, Нобелевские лауреаты), с другой – оценивают процессы, которые происходят в мозгу обычных людей, пытающихся решать задачи творческим или нетворческим путем.

Мы уже говорили о пластичности на уровне нейрона. Непластичность на функциональном уровне обнаруживается в малой вариативности показателей электрофизиологической активности центральной нервной системы, затруднении переключаемости, неадекватности переноса старых способов действия на новые условия, стереотипности мышления и т. д. [55].

Используя предложенный Дж. Гилфордом способ определения творческого мышления, многие исследователи оценивали особенности мозговых процессов у испытуемых, использующих при решении задач дивергентное и конвергентное мышление, а также предлагали задачи, предполагающие использование того или другого способа. Например, для оценки конвергентного мышления предлагалась арифметическая задача, а для провокации

дивергентного мышления следующая: в зоопарке тысяча змей. Как найти длину каждой [146]?

При творческом решении наблюдается мозаичная, а не фокусная (как при дивергентном) активность на ЭЭГ. Нарастание межполушарных связей обнаруживается в усилении когерентности (показателя одинаковой активности) как для близкорасположенных точек, так и дальних в бета-диапазоне, который является индикатором более сложных когнитивных процессов.

У людей, которые успешно решают творческие задачи, наблюдается усиление когерентности более отставленных участков мозга, например, между левой затылочной и правой лобной долями, отмечаются более массивные связи между центрально-париетальными областями обоих полушарий, фиксируется больше связей внутри правого полушария по отношению к группе, не решившей задачу.

В работе Н. П. Бехтеревой с соавторами [25] проводилась оценка мозговой организации творческого процесса одновременно двумя способами – с помощью анализа локального кровотока методом позитронно-эмиссионной томографии и ЭЭГ. Ранее эти же авторы обнаружили более высокую межполушарную когерентность лобных структур при лучшем выполнении тестов на креативность. В мозговой организации творческих процессов наиболее существенное значение имеют перестройки в обеих лобных долях.

Оказалось, что более низкая активация коры при решении творческих задач наблюдается у более креативных людей на последних этапах обучения. В начале обучения, напротив, отмечается более высокая активация, особенно в лобных долях. С выраженностью креативности связано именно изменение активации от начала обучения к его концу [247].

Богатство мозга – это его кажущаяся избыточность. Мозг гения устроен так, что правильное решение идет по минимуму внешней информации, минимуму и количественному, и по уровню ее над шумом. Но это еще не все. Этим механизм гениальности не исчерпывается. Гениальный человек обладает своей биохимией мозга, определяющей легкость ассоциаций и, вероятно, многим другим «своим» [24].

Даже теории творчества можно рассмотреть как левополушарные и правополушарные. Левое полушарие в анализе информации последовательно делает шаги типа: А – неА. Правое полушарие не членит информацию, а работает с целостным образом. Большинство теорий творчества делит некий вид фактов на две группы: дивергентное мышление – конвергентное, янусовидное – неянусовидное и т. д. Даже технологии творческого процесса происходят последовательным делением на 2 [3]. Наиболее эффективным творческий процесс может быть в том случае, когда правое полушарие найдет решение, а левое – сможет его вербализовать, то есть перевести в слово [126].

## Словарь ко 2-й главе

*Аккомодация* – процесс адаптации, связанный со сменой стратегии поведения ребенка, при которой он обучается принципиально новому навыку.

*Ассимиляция* – процесс адаптации к миру, при котором ребенок не осваивает новый навык, а лишь улучшает уже существующий.

*Внимание* – самостоятельная психическая функция, контролирующая и организующая деятельность.

*Воображение* – это способность создавать новые чувственные или мыслительные образы.

*Восприятие* – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств.

*Детский реализм* – особый способ восприятия ребенком объектов внешнего мира, при котором он видит вещи не в их внутренних отношениях, а лишь такими, какими они видятся в непосредственном контакте. Частное проявление детского эгоцентризма.

*Детский эгоцентризм* – особый способ видения мира, при котором ребенок не

выделяет собственной позиции в нем.

*Интерференция* – наложение одной информации на другую. Является одним из механизмов забывания.

*Пластичность мозга* – способность нейронов длительное время сохранять способность к изменению связей друг с другом и формированию новых связей.

*Реципрокные отношения* – отношения между полушариями мозга, при которых активация участка одного полушария вызывает подавление активности соответствующего участка мозга другого полушария.

*Схема* – сенсомоторный эквивалент понятия в рамках теории развития интеллекта Ж. Пиаже.

## **Глава 3**

### **Особенности детского творчества и факторы, влияющие на его проявление**

*Дети не просто переносят на бумагу что-то из окружающего мира, а живут в этом мире, входят в него, как творцы красоты, наслаждаются этой красотой.*

*В. А. Сухомлинский*

#### **3.1. Творческое детство в общественном устройстве**

Известно, что на всем протяжении жизни человечества ни одно общество не сопоставляло окончание детского периода и переход ребенка во взрослое состояние с психологической или физиологической его зрелостью. Основными параметрами, определяющими взросление человека, то есть его участие в экономической жизни общества и ответственность перед законом, до сих пор были экономика и политика [130].

Чем ниже экономический уровень общества, тем раньше дети начинали работать на взрослых производствах. Так, в XIX веке в Англии ребенка могли взять на 12-часовую работу в день на фабрику с 4 лет. С 8 лет работали практически все дети рабочих [130].

Не лучше обстояли дела и в России в этот же период. Девочке из рассказа А. Чехова «Спать хочется», работавшей весь светлый период дня, а ночью вынужденной неоднократно вставать к плачущему хозяйскому младенцу, всего 8 лет. Ваньке Жукову, который безуспешно писал письмо «на деревню дедушке», работая «в людях», то есть выполняя любую требуемую работу в течение ненормированного рабочего дня, 9 лет. Российское общество, как и английское, в конце XIX века использовало труд детей, которым можно было платить существенно меньше, чем взрослым. Дети же, которые жили «в людях», как Ванька Жуков и девочка из рассказа «Спать хочется», вообще не получали зарплату и работали «за харчи» и крышу над головой, а само обучение подкреплялось постоянными побоями. Любая литература того времени дает массу свидетельств такого рода. Например, Сервантес в «Дон Кихоте» описывает сцену, когда хозяин, не желая выплачивать заработанных денег, избивает подростка до полусмерти и отпускает на все четыре стороны. До сих пор в деревнях, где отсутствует механизация и тип труда практически не изменился с конца XIX века, дети начинают работать с того времени, когда способны выполнять ту или иную работу (с 4–6 лет).

Появление сложной техники, которую нельзя ни создавать, ни использовать неквалифицированными людьми, привело к выделению детства как периода, в течение которого ребенка готовят к управлению этой техникой.

Политическая составляющая в оценке периода детства четко прослеживается в том, как в зависимости от политических настроений меняется, например, возраст, с которого выдают паспорт (то есть фактически оценка взрослости) человеку. Как только понадобилось в стране

делать ставку не на взрослых, приверженных другой политической системе, а на молодежь, которую легко направить в нужное политическое русло, паспорта стали выдавать подросткам в 14 лет (хотя уголовную ответственность в полной мере в этом возрасте они еще нести не могут). В прошлой главе мы говорили, что мозг человека созревает к 25 годам, а психологическая ответственность более вероятна у людей, достигших 20 лет и старше.

Отношение к детям-творцам мало чем отличается от отношения к детям вообще. Как только одаренный ребенок может приносить доход, начинается его эксплуатация как вундеркинда. Примеров таких в истории множество. Они могут быть как положительными, например, ранняя концертная деятельность Моцарта, так и отрицательными, когда чрезмерные амбиции взрослых приводили к уничтожению детской непосредственности или к искажению развития личности ребенка. До сих пор сфера взаимоотношений одаренного ребенка и общества не ограничивается законодательными актами, так что такие дети могут быть защищены исключительно нравственными позициями своих родителей, а при отсутствии таковых они открыты влиянию всех негативных сторон общества, провозгласившего деньги основной ценностью.

### **3.2. Психологические особенности детского творчества**

Детство – краткий период жизни, когда над человеком не довлеют рациональные требования соответствовать определенному статусу в обществе и не возник еще критический самоанализ подростка. Ребенка не коснулась еще суровая десница школы, поэтому и творчество его легко и беззаботно, оно равнодушно к норме и менее всего предполагает мнение другого [101].

Детское творчество можно назвать «натуральным», подобно тому как Л. С. Выготский [42] различал натуральные, то есть данные от рождения, природные, и высшие психические функции. Оно отличается открытостью миру, который ребенок воспринимает с оптимизмом. Он ориентирован не на то, что надо, а на то, что возможно.

Характерная особенность детского творчества – его всеобщий характер. В детстве творят все, и реальная проблема этого возраста – не проблема творчества, а проблема его отсутствия [101], что само по себе достаточно очевидная патология. Отсутствие творчества может быть следствием жесткой системы воспитания, подавившей собственное «Я» ребенка. Особенно опасно, если это произойдет до «первого рождения личности» – примерно в трехлетнем возрасте [95].

Для ребенка характерно в это время вариативное мышление, когда он обнаруживает и раскрывает массу возможностей, создает много видов одного и того же решения, но одинаково привязан к каждому. Пока он не способен отделить удачный вариант от неудачного с точки зрения культуры, в которой он развивается. Взрослое творчество, напротив, предполагает именно отбор и отсев с позиции вкуса, принятого в обществе, непосредственный диалог с культурой, в которой это творчество рождается [101].

Если рассматривать творчество как создание нового, то можно утверждать, что все познавательное развитие ребенка проходит исключительно творческим путем. Если взрослый изучает новый язык, используя словари и справочники, то ребенок осваивает родной язык принципиально иначе. Студент методично ищет в словаре объяснение каждому слову из экзаменационного текста, пытается подставить слова чужого языка, но сохраняя логику родного, что никогда не приводит к успеху. Малыш поступает как филолог, слышащий неизвестную ему речь и пытающийся понять ее структуру, приспособившись к ней, а не ломая ее, встраиваясь внутрь конструкции родного языка. То, что все здоровые дети способны освоить язык, свидетельствует об их недюжинных языковых задатках.

Точно так же, лежа в колыбели, ребенок сопоставляет видимое движение своей руки с тактильными ощущениями от касания ею какого-то предмета и многочисленными сигналами о положении своего тела и рук и осваивает точное схватывание любых предметов. Затем он соединяет эти предметы со звуками, которые в это время произносят взрослые, позднее он

начинает выделять общие параметры различных объектов, комбинируя отдельные из них. Все это – этапы познания, освоения культурного наследия, осмысления того, что накопило общество, а для ребенка, безусловно, – личностный рост через создание нового для него лично, но весьма обыденного для мира, наблюдающего этот процесс формирования личности многие тысячелетия.

Ребенок слышит человеческую речь и умудряется найти в ней осмысленное содержание. Он впервые воспринимает музыку и находит ей объяснение. Он видит картину и связывает стилизованное яблоко на ней с яблоком иного цвета и иной формы, которое ел на завтрак. Более того, он может опознать как яблоко другие предметы этого класса, хотя они не всегда похожи на то, что он видел на картинке и ел на завтрак. Наконец, в какой-то момент он возьмет карандаш или кисточку, нарисует неровный круг и назовет его словом «яблоко», хотя ни один взрослый не сможет опознать в этом новом объекте реального мира привычную для него форму (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Спонтанный самостоятельный поиск**

Подобное творчество является ведущим инструментом познания лишь до тех пор, пока ребенок не освоит человеческую речь настолько, чтобы с ее помощью приступить к целенаправленному обучению, которое происходит уже не творческим путем, а с применением разнообразных когнитивных методов научения, взятых под контроль взрослыми. С этого момента комбинаторные, спонтанные проявления активности ребенка становятся препятствием при передаче конкретного опыта от взрослого, а потому у большинства детей креативность постепенно исчезает (рис. 3.2).

Желание познавать мир – внутренне присущее ребенку качество, основа которого лежит в бессознательном. Подобно тому как трава стремится занять все вокруг, активность ребенка направляется на все сферы жизни человека, и малыш пытается освоить то, чем владеет человек как вид. Ребенок не способен объяснить, почему он хочет знать, но по достижении определенного возраста вопрос «А почему?» рождается у него, возможно, независимо от его желания.

Несмотря на то что процесс творческого освоения достояния культуры не контролируется сознанием, он существенно отличается от того, что есть у ближайшего к человеку рода – высших обезьян. Доказательства радикального различия развития детей и детенышей обезьян были получены исследовательницей орангутанов Б. Галдикас-Бриндамур (B. Galdikas-Brindamour) [225]. Когда у нее родился ребенок, она попыталась воспитывать его вместе с малышом-орангутаном, потерявшим свою мать в очень раннем возрасте. Она пыталась одинаково заботиться о сыне и малыше-орангутане, одновременно отмечая различия в поведении каждого из них на разных этапах развития. Ее наблюдательность была вознаграждена практически сразу. Радикальные различия в поведении заключались в трех аспектах поведения, демонстрировавших непроходимую пропасть между двумя видами.





**Рис. 3.2. Процесс обучения детей в детском саду**

Во время кормления ребенок быстро наедался и переставал интересоваться пищей, поэтому остаток еды беззаботно отдавал орангутану. Орангутан был голоден всегда и никогда не отказывался от пищи. Это явление знакомо всем владельцам собак. Вне зависимости от возраста животные ведут себя так, как будто хотят есть всегда, и хозяевам необходимо ограничивать их в еде. Это эволюционно оправданный тип поведения – в природе у животных нет холодильников и запасов пищи. Они вынуждены постоянно ее добывать, а потому у них нет такого механизма насыщения, который присущ всем человеческим детям.

Второе различие состояло в том, что ребенок очень рано стал произносить звуки, разнообразие которых увеличивалось со временем. Когда он не спал, то практически постоянно «болтал».

Орангутан молчал всегда, не отвечая на ласковый разговор своей приемной матери. Эта черта тоже имеет свои причины. Многие годы исследователи пытались научить говорить детенышей разных видов животных, пока не было показано, что особенность строения их голосового аппарата такова, что они не могут освоить разнообразные звуки человеческой речи. У ребенка при рождении, как и у животных, связки подняты достаточно высоко. Но в течение первого года жизни они постепенно опускаются, что позволяет колебаться при изменении их напряжения достаточно большому объему воздуха между связками и ртом, и именно эти колебания представляют собой слышимый звук. У животных связки расположены достаточно высоко, что не позволяет им произносить разнообразные звуки. Кроме того, особенностям речевого аппарата соответствуют и ограниченные возможности мозга.

И наконец, ребенок был невероятно любопытен. Особенно его интересовала инструментальная деятельность людей, к которой он тянулся и пытался участвовать, как только научился самостоятельно передвигаться. Орангутан был совершенно равнодушен к этому аспекту жизни (рис. 3.3).

Ребенок, как губка, впитывает впечатления жизни, накапливает материал и активно перерабатывает его. Следовательно, творчество – удел любого ребенка, это нормальный и постоянный спутник детского развития. Исследовательская деятельность взрослых – это отдельный вид деятельности, который называется научной деятельностью. Для детей любое творчество сопряжено с исследованием. Когда ребенок рисует яблоко, он исследует форму и цвет, он экспериментирует с объемом и пространством. Нарисовав яблоко, он обнаруживает, что оно висит в пустоте, поэтому он начинает искать ему опору – тарелку, которую также вынужден расположить на чем-то еще и т. д. Точно так же, играя в прятки, ребенок

постепенно осваивает тот замечательный факт, что если он видит человека, то и человек видит его, вне зависимости от того, закрывает или открывает глаза сам ребенок. В дальнейшем он сможет вербализовать это на уроках физики в виде законов распространения света, но задолго до этого он сам откроет этот закон интуитивно во время творческой деятельности – в процессе игры или рисования.



**Рис. 3.3. Ребенок и орангутан, воспитывающиеся вместе (Б. Галдикас-Бриндамур, 1975)**

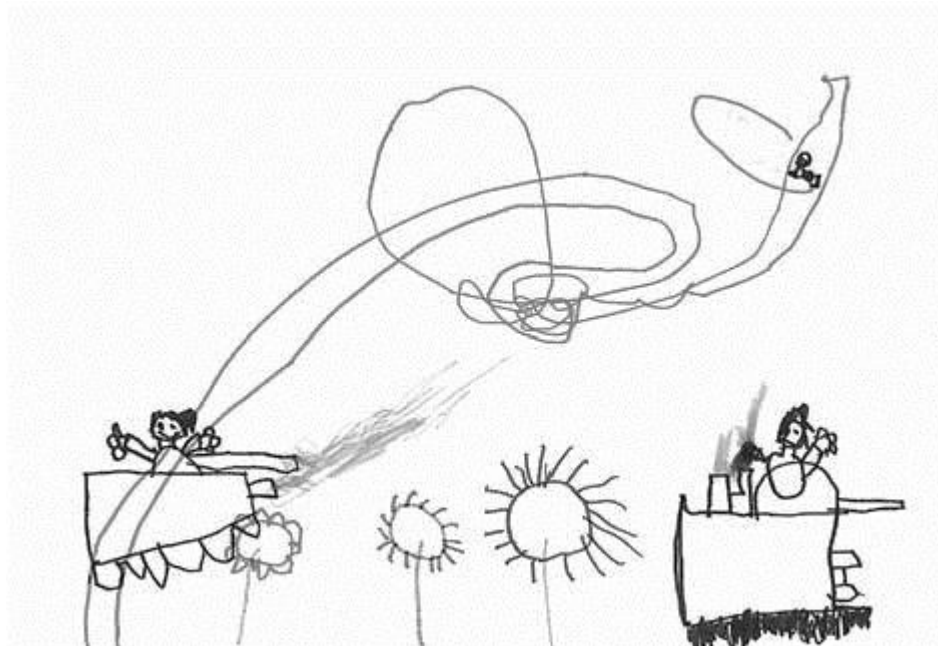
Еще одно отличие детского творчества от взрослого заключается в ограниченности опыта детей. Казалось бы, их творчество должно быть более бедным. Однако, в отличие от взрослых, имеющих больше элементов для комбинации, но осознанно отсекающих те из них, которые, согласно опыту, невозможны, дети легко комбинируют несоединимые вещи, не подвергая критике результат [41].

Отличие детского творчества от взрослого заключается также в его незащищенности. Взрослый человек, создавая что-либо, не только смотрит на это собственными глазами, но и пытается оценить результат с точки зрения других людей. Именно поэтому многие новаторские идеи так никогда и не реализуются. Их авторы слишком точно представляют негативную реакцию окружающих и предпочитают лучше не видеть результат, чем встретить реакцию, которую придется пережить.

Ребенок смотрит на свое творчество исключительно собственными глазами и любит то, что создано. Мы уже говорили о детском эгоцентризме, согласно которому ребенок уверен, что взрослый видит сделанное им точно так же, как и он сам. Ребенок не знает, что у него есть собственный взгляд на мир, и не наделяет этой возможностью других. Он абсолютно уверен, что, глядя на его рисунок, все видят то, что видит он сам. Но у взрослых нет фантазии ребенка. Они видят на листе лишь каракули, а не самолет, взмывающий в небо, и не битву, в которой всегда побеждает хороший (рис. 3.4).

Позже благодаря опыту ребенок осознает это непонимание взрослых. Еще некоторое время он будет безбоязненно обнародовать результат своего творчества. Затем, в зависимости от агрессивности или благожелательности ближайшего окружения, он либо продолжит творить, все улучшая и улучшая свое мастерство, либо закроется от мира,

перестанет создавать и превратится в типичного взрослого, критично смотрящего на все необычное, все знающего и уверенного в своей непогрешимости. Таким образом, творческая судьба в индивидуальном развитии определяется особенностями взаимодействия личности с культурой [117, 218]. В процессе этого взаимодействия натуральное творчество ребенка видоизменяется во взрослое творчество, которое рассматривается в качестве высшей психической функции [134].



**Рис. 3.4. Действие на рисунке ребенка**

### **3.3. Психофизиологические особенности творчески одаренных детей**

В детстве можно выделить две фазы развития креативности. Первичная фаза характеризуется отсутствием какой-то специализации. Ребенок творит в различных областях культуры. Но чем старше он становится, тем заметнее то или иное предпочтение, поэтому можно назвать эту вторую фазу детского творчества специализированной [69]. Рассуждая сейчас о творчески одаренных детях, мы будем иметь в виду эту стадию специализации, когда ребенок уже определился в том, что ему особенно дорого.

До сих пор существуют крайне противоречивые представления о психологических особенностях одаренных детей [193]. Одна из распространенных точек зрения заключается в том, что у интеллектуально или творчески одаренных детей их глубокие познания в тех или иных академических дисциплинах и искусстве сочетаются с наивными представлениями о жизни общества, трудностью вхождения в коллектив сверстников, неустойчивостью психики. Подобные исследования ведут к выводу о неадаптивности таких детей.

Например, в одном из исследований проведение занятий по повышению уровня креативности повлекло за собой изменения эмоционально-личностных проявлений у детей: повысились агрессивность, сенситивность, депрессивность. Исследователи делают вывод, что повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией детей. Они полагают, что в основе невротизации лежат те же механизмы, что и в формировании креативности: установка на восприятие проблемности окружающего. Поиск многообразных возможностей усложняет процессы выбора, принятия решений, при этом ослабляется психологическая защита. Все это в большей или меньшей степени нарушает равновесие в системе жизнедеятельности личности. Предлагается объяснение, что психика стремится восстановить равновесие, нарушенное формированием креативных свойств и установок. Существует два основных типа индивидуального реагирования на нарушение равновесия, связанное с повышением креативности: восстановление прежней системы путем понижения

креативности или обретение новой устойчивости без понижения креативности. Делается окончательный вывод, что не для всех людей повышение креативности является целесообразным: часть детей реагирует выраженным эмоциональным дискомфортом, другая – более позитивными эмоциями [71, 184].

Такое объяснение результатов этих исследований вызывает большое сомнение в силу нескольких причин. Мы уже говорили, что творчество – облигатное качество любого здорового ребенка, позволяющее ему адаптироваться к культуре, в которой он родился. С этой точки зрения творчество, адекватное возрасту, не может вести к болезни. Но к болезни может вести попытка формирования не соответствующего возрасту качества – дивергентного мышления. В связи с этим стоит сослаться на пример, предлагаемый Д. А. Богоявленской [28]. Она сообщала о том, что детям младшего школьного возраста предлагалось обучение, направленное на то, чтобы дети продуцировали максимальное количество гипотез при решении задачи. Оказалось, что одна девочка, бывшая до этого отличницей, стала хуже учиться, поскольку никак не могла остановиться на определенном решении в процессе контрольных заданий, хотя подсказывала другим детям правильные решения на уроке, сама не рискуя их принять.

Ориентировка ребенка на восприятие проблемности может действительно невротизировать его, не сделав творческой натурой. Мы уже отмечали, что особенностью мышления детей этого возраста является нечувствительность к противоречиям. Ребенок с одинаковой легкостью воспринимает противоположные трактовки и включает их обе в свою картину мира. Это обусловлено тем, что в это время ребенок должен освоить часто противоречивые требования культуры и различные позиции собственных родителей. Он не может взять что-то и отбросить другое. Задача – соединить в одно целое и принять. Необходимость сделать выбор в этот возрастной период может привести к невротизации. Невозможность выбора – это действительно отражение невротического взгляда на реальность. Но отсутствие потребности выбирать – это детское видение действительности, которые взрослые должны бережно охранять, а не уничтожать. Ребенок должен быть готов к выбору. Это случится, когда его мозг созреет.

Вполне возможно, что механизм, который эффективно помогает взрослым активировать отдельные аспекты творческой активности, детей, одинаково любовно относящихся к каждому своему решению, приводит к невротизации. Это еще раз подчеркивает значимость генетической теории Пиаже относительно формирования интеллекта ребенка, настаивающей на том, что ребенок последовательно поднимается по ступеням развития и перепрыгивание через некоторые из них приведет не к интенсификации этого процесса, а к его торможению или заболеванию ребенка.

Обусловленность проблем творчески и интеллектуально одаренных детей не самой одаренностью, а способами их воспитания подтверждает и исследование, проведенное Д. В. Ушаковым [176]. Он обследовал более 800 одаренных подростков, участников финального тура Московского интеллектуального марафона многопрофильной олимпиады для школьников. Оказалось, что у мальчиков 10-х и 11-х классов с высоким интеллектом обнаружены значимые положительные корреляции математических достижений на марафоне со шкалой одиночества опросника, разработанного автором исследования (0,42 и 0,30 соответственно). Результаты свидетельствуют о том, что источником личностных проблем подростков оказывается не интеллект как таковой, а то, что им приходится много времени заниматься для получения глубоких академических знаний, что не позволяет им тратить время на общение.

Подтверждением этого результата могут быть воспоминания многих выдающихся людей, например художника С. Дали, шахматиста Г. Каспарова, математика Н. Винера, жаловавшихся в автобиографических заметках на одинокое детство и отсутствие социальных навыков в ранней молодости. Д. В. Ушаков приводит воспоминание Н. Винера: «Необычно усложненный курс обучения, который я проходил дома, естественно, превращал меня в отшельника и развивал то наивное отношение ко всем вопросам, не связанным с наукой,

которое невольно вызывало у окружающих чувство раздражения и антипатии... Из-за постоянного одиночества... из меня получился нелюдимый и неуклюжий подросток с неустойчивой психикой». Показательно, что Винер жалуется здесь не на склад ума, а на особенности воспитания, которые привели к его отчуждению от общества.

Тем не менее Д. В. Ушаков предполагает, что сам по себе высокий интеллект выступает скорее положительным фактором адаптации. Одаренные дети при определенных условиях воспитания адаптивны. Однако не адаптивны «ботаники», то есть те из одаренных детей, родители которых не считают необходимым обучать ребенка социальным навыкам, при этом специализируя в абстрактной и отдаленной от жизни деятельности [176].

Основным условием развития творчества, с точки зрения Д. А. Богоявленской [28], является развитие личности ребенка. У детей с высоким уровнем креативности к семи годам практически сформированы важнейшие характеристики личности (положительное отношение к себе и окружающему миру, развитая личностная рефлексия); со средним и низким уровнем креативности – средний и низкий уровень развития личностных качеств.

Следовательно, при работе по развитию творческих способностей детей необходимо направлять усилия не на развитие одного из аспектов взрослого проявления творчества, а на создание условий для развития личностных качеств ребенка, его стремления созидать, действовать в соответствии с системой ценностей, добиваться результата. История науки и искусства предоставляет массу примеров, когда утрата духовности оборачивалась потерей таланта [27].

Подтверждением этого тезиса будет тот факт, что у одаренного ребенка процесс развития личности протекает более бурно, а личностно-индивидуальные особенности выражены более ярко и проявляются раньше, что определяется как «психосоциальная чувствительность». Под этим определением понимают обостренное чувство справедливости, личной ответственности, опережающее нравственное развитие, высокую эмоциональную чувствительность [109]. Возможно, что именно работа родителей по совершенствованию личности этих детей способствовала становлению их одаренности. Но реальных доказательств этому тезису нет.

Наконец, исторические факты также в большей мере свидетельствуют о том, что сама одаренность является адаптивным фактором, тогда как методы воспитания могут вести к неумению ребенка адаптироваться в социуме. Многие выдающиеся музыканты прошлого начинали специализироваться в музыке весьма рано: с 3 лет – Моцарт, с 5 лет – Мендельсон, с 4 лет – Гайдн и Гендель, стали композиторами в 11 лет – Шуберт, в 12 лет – Вебер, в 13 лет – Керубини. Точно так же рано проявили себя как художники Рафаэль и Грез (с 8 лет), Джотто и Ван Дейк – с 10, Бернини – с 12, Микеланджело – с 13, Дюрер – с 15 [128]. В отличие от современных детей, рано специализирующихся, например, в овладении музыкальным искусством, у этих детей не было проблем с социальной адаптацией в силу особенности жизни того времени.

Все они жили в больших семьях, а их родители, обучая искусству, находили время и для привития им социальных навыков, без овладения которыми они не смогли бы выжить. Обучение же живописи вообще проходило в многолюдных семьях мастеров того времени. Да и термин «семья» как нуклеарная единица, в которой есть родители и дети, даже и не существовал до начала XVIII столетия [48]. Бытовали разные термины (не одинаковые в разных странах), соответствующие всем домочадцам, в том числе слугам, ученикам и т. д. Менделеев был 17-м ребенком в семье. В таких семьях трудно не обладать социальными навыками, даже если никто их не прививает специально.

Сейчас более распространены семьи, которые объединяют лишь родителей и единственного ребенка. Именно в таких семьях велика вероятность воспитания интеллектуально одаренного ребенка. Кроме того, общество поддерживает одностороннее развитие детей, ведущее к высоким достижениям в будущем и значительному денежному вознаграждению. Семья зачастую предпочитает направить усилия на интенсивное развитие того или иного навыка ребенка в ущерб гармоничному развитию личности, ожидая, что эти

усилия принесут значительный доход. Личностные переживания самого ребенка денежного эквивалента не имеют. Более того, его социальная незрелость, обусловленная малым опытом общения из-за больших нагрузок по развитию навыка, позволяет близким надежно эксплуатировать его талант.

Другой весьма распространенной ошибочной точкой зрения является связь леворукости с одаренностью. Эти предположения основываются на том, что среди выдающихся людей было много леворуких. Это действительно впечатляющий список: леворукими были художники Рафаэль Санти, Пабло Пикассо, Микеланджело Буонаротти, Морис Эшер, Альфред Дюрер, Ганс Гольбейн. Среди музыкантов наиболее известные леворукие – Людвиг ван Бетховен и Карл Бах, среди певцов – Пол Маккартни (группа «Битлз»), среди писателей – Марк Твен, Льюис Кэрролл, Герберт Уэллс, Николай Лесков. Физик Альберт Эйнштейн также относился к числу леворуких. Другие леворукие ученые – Иван Петрович Павлов, Джеймс Максвелл, Анри Пуанкаре. Много леворуких и среди политиков и полководцев, например, Наполеон Бонапарт (и его жена Жозефина), Александр Македонский, Жанна Д'Арк, Юлий Цезарь, Карл Великий, Фидель Кастро, Гарри Трумен, Рональд Рейган, Билл Клинтон, Альберт Швейцер.

Однако, предлагая подобные списки, авторы не приводят списки праворуких выдающихся людей, которые, безусловно, гораздо больше, но не в силу большей одаренности праворуких людей, а просто в силу их большей численности. Кроме того, совершенно очевидно, что леворуких выдающихся людей больше в тех сферах человеческой деятельности, высокие достижения в которых опосредуются функциями правого полушария. Это полушарие отвечает за образное восприятие, эмоциональную экспрессию, опознание человеческих лиц, звуковысотный анализ, ориентацию в пространстве. Именно поэтому леворуких много среди музыкантов, художников, полководцев, спортсменов отдельных видов спорта (например, борьба) [98]. При оценке же детей оказывается, что более высокий коэффициент интеллекта чаще обнаруживается у детей с выраженной асимметрией (все равно какой). При этом мальчиков больше среди детей с левым предпочтением, а девочек – с правым. Этот факт можно объяснить тем, что у детей дошкольного возраста еще не созрела ведущая структура, обеспечивающая взаимодействие полушарий – мозолистое тело. Именно поэтому взаимодействие внутри полушарий оказывается более эффективным, чем межполушарные. Дети, у которых все когнитивные процессы могут осуществляться в рамках одного полушария, получают преимущество перед детьми, которые при освоении навыка нуждаются в большем количестве времени для взаимодействия полушарий мозга.

Безусловно, творчески одаренные дети более сложны в воспитании, поскольку более любознательны, инициативны, непосредственны. Но будут проблемы с ними или не будут – зависит не столько от них, сколько от окружающих их людей. Если родители понимают детей, то у них не возникает к ним претензий. Но в жестких условиях авторитарного воспитания одаренный ребенок может восприниматься как неадекватный, и последствием такого воспитания будет невротизация личности.

### **3.4. Факторы, влияющие на выраженность творческих способностей**

Мы уже говорили, что для творческих способностей, как и для многих других психологических качеств, существует сенситивный период, которым является дошкольный возраст развития ребенка [81]. Понятие сенситивного периода включает необходимый набор специфических факторов, без которых невозможно развитие той или иной психологической функции, формирующейся в этот ограниченный временной период.

Среди многих причин, обуславливающих одаренность, первой рассматривают наследственность [153]. Известны целые династии музыкантов (например, Бахов), краснодеревщиков, скульпторов, художников. Но в этих исторических примерах трудно отделить наследственный фактор от раннего обучения. Понятно, что дети в этих семьях постоянно находились в специфической среде, а потому были более чувствительны к тем

тонким воздействиям, которые и обеспечивают высокие достижения в той или иной области, и могли эффективно освоить специальность. Например, ребенок, родившийся в профессиональной семье музыкантов, слышал музыку еще в утробе матери, что способствовало развитию способности различать высоту звуков и ритмические последовательности. Тем не менее даже в династии Бахов каждый композитор отличался от другого, а гениальность только одного признается безусловно всеми. Именно поэтому более точно будет говорить о необходимом сочетании наследственной предрасположенности и раннего обучения.

Изучая соотношение воспитания и наследственности, Ю. Б. Гиппенрейтер [47] пришла к выводу, что факторы среды обладают весом, соизмеримым со вкладом фактора наследственности, и могут полностью компенсировать или, напротив, нивелировать действие последнего.

Очевидно, что стили семейного воспитания в меньшей мере влияют на проявление творчества. Известно, что великого скрипача Паганини отец бил и запирали в чулан, строго воспитывали и Моцарта, тогда как Дали или Скрябину было позволено практически все. Если в первых случаях ребенок жил в семье с авторитарным типом воспитания, то в двух последних – с попустительским.

Оказалось, что регулярная похвала не влияет на число оригинальных ответов. Но она снижает качество и легкость мышления. Другими словами, поощрение снижает способность детей добиваться новых результатов [232]. Крайнее принуждение, в свою очередь, ухудшает гибкость мышления. Излишняя помощь взрослого в организации материала, особенно в комбинации со структурированной инструкцией, также снижает гибкость мышления ребенка [245]. К счастью для человечества, у дошкольников внутренняя мотивация чаще сильнее, чем внешняя.

Исследование влияния семейной микросреды на способности детей выявило несколько предикторов (факторов, предсказывающих высокую вероятность того или иного события) высоких показателей креативности (по тесту Торренса). При анализе этих данных следует учитывать различие между креативностью, определяемой с помощью тестов, и реализованной способностью к творчеству у известных людей. Чтобы реализовать креативность, необходимо иметь волевые качества, которые воспитываются в большей мере в более жестких условиях. Можно быть креативным человеком, но не достичь никаких результатов при отсутствии внутренней выдержки, воли и поддержки извне. Реализованная креативность у великих людей была следствием не только необычайных творческих способностей, но и сильных личностных качеств: умения противостоять обществу, добиваться реализации поставленной цели и побеждать в этой борьбе. Последние качества относятся к высокому уровню социального интеллекта, который не всегда соотносится с высокими значениями креативности.

Однако бывают ситуации, когда люди с высокими творческими возможностями и низким социальным интеллектом соединялись с людьми с высоким социальным интеллектом, что повышало эффективность каждого. Одним из таких примеров может быть история С. Дали. В своих воспоминаниях он рассказывает о том, что, придя в школу, был невероятно застенчив, так как не мог даже зашнуровать ботинки. Встреча с женщиной, ставшей его музой – его Галой, обладающей высоким социальным интеллектом, позволила ему компенсировать отсутствие социальных навыков. Однако это привело к тому, что муза стала эксплуатировать талант С. Дали.

Но более типичны примеры, когда талантливый человек способен управлять собой и жестко дисциплинировать себя. Так А. Дюма-отец, вынужденный по договору писать по два романа в год в течение 20 лет, ежедневно требовал от себя определенного числа исписанных листов бумаги вне зависимости от вдохновения, настроения или состояния.

С точки зрения В. Н. Дружинина [70], креативность формируется тогда, когда нет образца, четко регламентирующего поведение ребенка, но есть положительный пример творческой личности в семье и создаются условия для подражания ей, поскольку поведение,

похожее на творческое, подкрепляется различными воспитательными мерами.

Авторы, следующие психоаналитической традиции, формулируют эти условия немного другим образом. Для творческой самореализации ребенка необходимы психологическая свобода и психологическая безопасность. «Оценивание всегда воспринимается как угроза, всегда приводит к нужде в защитной реакции, всегда означает, что какая-то часть опыта будет закрыта от сознания» [151, с. 420].

К семейным факторам относится и количество детей в семье. Статистика свидетельствует, что чаще всего креативными становились последние дети, тогда как интеллектуальными – первые [53]. Это объясняется тем, что первому ребенку уделяется больше внимания, поскольку все время взрослых тратится только на одного. Именно первенцу суждено соответствовать амбициям родителей, поэтому к нему предъявляется больше требований и возлагается вся ответственность за реализацию родительских ожиданий. Последнему ребенку достается больше любви, от него меньше требуют и реже ограничивают в инициативе (что и создает условия для психологической свободы и психологической безопасности по Роджерсу).

Но это правило имеет массу исключений. З. Фрейд был старшим ребенком, но его очень любила и баловала мать, то есть она проявляла к нему те чувства, которые в большинстве семей проявляются к младшему ребенку. Известно, что у Леонардо да Винчи были две молодые мачехи, не имеющие собственных детей, которые любили и баловали его. Мы знаем, что родители мало общались с А. Пушкиным, но у него была няня, которая выполняла все, что так необходимо для проявления одаренности. Таким образом, на определенном этапе развития ребенку для формирования креативности необходима безусловная любовь воспитывающего человека. Однако для того, чтобы защитить свои оригинальные взгляды, выстоять перед стеной непонимания в дальнейшей жизни, необходимо развитие волевых свойств, которые требуют иного типа воздействия на личность. Волевые качества легко тренируются в многодетных семьях, а в нуклеарных с небольшим количеством детей они формируются при особом внимании родителей к привитию социальных навыков.

Множество других обстоятельств влияет на возможность высоких творческих достижений. Например, немаловажное значение имеет место рождения. Известно, что более 60 % Нобелевских лауреатов США (из 390) происходят из больших городов [208]. Это легко объяснимо: в мегаполисах более насыщенная культурная среда, там много школ с различной направленностью обучения, библиотек, театров, картинных галерей, филармоний и т. д. В таких городах проживает большое количество талантливых родителей, уделяющих значительное время своим детям и имеющих достаточные средства, чтобы дать им качественное образование.

Для реализации же творческого потенциала требуется множество дополнительных вещей: мотивация достижения, готовность к риску при отстаивании нестандартных путей решения задач, наличие знаний, позволяющих оценить эффективность различных вариантов решений, а также соответствующие ценностные ориентации, помогающие реализовать творческое решение. Большой город дает для всего этого больше возможностей [245].

Важным моментом является поддержание в ребенке внутренней мотивации к достижениям. Т. М. Амабиле [204] провела исследование, в котором детей дошкольного возраста разделили на две группы. Детям первой группы за любимое ими занятие – рисование фломастерами – предлагали небольшие подарочки (наклейки, марки), дети второй группы рисовали без подкрепления извне. Оказалось, что через две недели дети, которые до эксперимента рисовали с удовольствием, после получения внешнего подкрепления спонтанно рисовать перестали. Дети, не получавшие подобного подкрепления, продолжали рисовать в свое удовольствие. Это означает, что повлиять на проявление творческих способностей у детей можно, просто подавив их спонтанность внешними мотивировками. Тот факт, что взрослые действительно часто ломают детей в попытке сформировать у них внутреннюю мотивацию, может объяснить то, что у более креативных студентов



обнаружены более высокие показатели тревожности и более выраженные защитные механизмы личности [214].

Таким образом, среда может как усиливать проявления творческой активности ребенка, так и ослаблять их.

### **3.5. Предпосылки совместного творчества ребенка и взрослого**

Мы уже отмечали, что достоинством и одновременно недостатком взрослого творчества является большой опыт, который дает как знание, так и скептицизм. Достоинство и недостаток детского творчества состоят в непосредственности восприятия, любви к тому, что создается, и неспособности отсеивать хоть что-то. Все это сочетает как живость восприятия, так и примитивизм исполнения. Определенный баланс детской непосредственности и взрослого опыта, безусловно, является предпосылкой иного качества творчества, чем то, что свойственно каждой возрастной категории в отдельности.

Сочетание творческих возможностей ребенка и взрослого может затенять слабые и высвечивать сильные стороны каждого. У ребенка есть непосредственность восприятия, у взрослого – опыт, у ребенка – свобода взаимосвязи разных элементов, у взрослого – знание того, какая из них будет эффективна.

Соединение детской непосредственности и взрослого опыта может дать особый творческий импульс, если взрослый сможет действовать как искусный ювелир, который, ограняя алмаз, удаляет избыточное и заставляет сверкать внутренне присущее этому минералу. Однако не каждый взрослый готов видеть в продукте ребенка нечто значимое, не просто детское изделие, являющееся этапом роста данного человека и имеющее смысл исключительно в контексте его жизни.

Когда мы говорим о том, что детское творчество имеет сенситивный период, то имеем в виду, что в ограниченный период времени (до пяти лет) особое отношение взрослого к проявлению творческой активности ребенка может либо развить ее, либо затормозить. Безусловно, есть генетический компонент в формировании определенной творческой деятельности – музыкальной, художественной, научной. Но каждый ген имеет свою норму реакции. Это означает, что, в зависимости от условий, он может либо проявиться полностью, либо – при отсутствии необходимых условий – лишь обозначиться.

Примером могут быть величественные сосны, растущие на берегу Финского залива или в лесу. Они совсем не похожи на своих карликовых собратьев, пытающихся удержаться на скалистых участках, где практически нет земли, или других родственников, выращенных в крохотном горшочке японскими мастерами, регулярно подстригающими корни и не дающими им питаться в полную мощь. Эти последние похожи на ножку несчастной китайской принцессы, которую в 5 лет заковывают в колодку чтобы сохранить ее маленький размер. Во всех этих случаях изменение формы – не результат генетических воздействий, а невозможность проявиться тому или иному гену в силу неготовности среды к принятию данного генотипа.

Художественно одаренный ребенок из племени в Центральной Африке никогда не станет художником просто потому, что не получит в руки краски (типичный подарок любому ребенку вне зависимости от уровня одаренности в Европе), которыми в других обстоятельствах он смог бы обозначить свой внутренний мир.

Творчески одаренный ребенок нуждается во взрослом, готовом видеть в нем творческую личность. Этот взрослый не только дает ребенку в руки скрипку или кисточку. Он находится рядом с малышом, когда тот встречается с противоречием в своей активности. Взрослый не решает за ребенка проблему и не отворачивается от нее. Он находится рядом и своей благожелательностью и поддержкой подталкивает ребенка к самостоятельному решению проблемы, которую тот уже готов решить.

Взаимодействуя со взрослым через слово, малыш осваивает формы и функции предметов так, как они воспринимались многими поколениями людей, принадлежащими той

же культуре. Ребенок, который привык есть пищу у костра руками, воспринимает мир и объясняет его иначе, чем ребенок, наученный пользоваться ножом и вилок. Они по-разному ощущают пищу и каждый принимает доступное ему знание как данность. Различия не измеряются по шкале «плохо – хорошо». Они фиксируются в индивидуальной картине мира и становятся составляющей частью творчества каждого из них. Но это различие внесено не индивидуальными особенностями этих детей, а различиями в культурах, к которым они принадлежат.

Взрослый, даря ребенку слово, обучает его видеть те особенности внешнего мира, которые уже изучены и в силу тех или иных обстоятельств привлекли внимание людей этой культуры. Маленький чукча может различать 83 оттенка белого цвета, названия которых сообщают ему его родители, что недоступно не только европейскому ребенку, но и взрослому. В то же время европейский ребенок лучше обозначает оттенки цветов радуги, что затрудняется сделать маленький чукча.

Но любое обучение, расширяя диапазон восприятия ребенка, одновременно и ограничивает его штампами восприятия, принятыми в данной культуре. Ребенок перенимает картину мира взрослого и ее ограничения. Он быстро обучается не задавать определенных вопросов, а потому и не видеть определенных сторон жизни.

С этой точки зрения проживание ребенка в семье с многонациональными корнями или встреча с людьми, имеющими разные представления, позволят человеку выйти за рамки узкой культурно обусловленной картины мира и создадут условия свободного поиска собственного видения действительности.

## Словарь к 3-й главе

*Сенситивный период* – ограниченный период времени формирования той или иной психологической функции при обязательном воздействии специфических внешних факторов.

*Предиктор* – фактор, предсказывающий высокую вероятность того или иного события.

## Глава 4

### Психология детского художественного творчества

*Нация, которая научит своих детей рисовать в той же мере, как и читать, считать и писать, превзойдет все другие в области наук, искусств и ремесел.*

*Д. Дидро*

#### 4.1. Детское творчество и искусство

Художественное творчество детей включает рисование, лепку, аппликацию. Аппликация позволяет ребенку творить на бумаге еще тогда, когда рука не окрепла, чтобы самому обозначить то, что видит глаз. Но он может наклеить элементы, подготовленные ему взрослым, чтобы создать желаемый образ. Рисование и лепка поддаются усилиям ребенка позднее и требуют постоянного совершенствования навыка, чтобы соответствовать развитию восприятия и вкуса ребенка. Свободное сочетание всех этих видов художественного творчества в более полной мере помогает ребенку выразить свои чувства.

Может ли детский рисунок стать произведением искусства? Каждый рисунок ребенка – это проявление его творчества, но разные дети неодинаковым образом одарены способностью к нему. Скорее всего, лишь отдельные рисунки, впрочем, как и только некоторые картины, нарисованные взрослыми, относятся к произведениям искусства [41]. Именно поэтому детское рисование можно разделить на изобразительную деятельность как

результат процесса рисования (оно присуще всем детям) и на особое искусство как плод художественной деятельности ребенка (свойственное отдельным одаренным детям). Это искусство составляет часть мирового художественного наследия.

Если рассматривать искусство как пристрастное отношение к миру, то отношение ребенка к нему всегда именно таково. В художественном произведении отражается не только духовный мир автора, но и мироощущение той культуры, в которой он живет [111]. Приступая к рисунку, малыш уже может выделить главное, ввести цвет, схватить сюжет и ритм для достижения выразительности. Художественно одаренный ребенок делает на своем уровне то же, что и большой художник, но не может сделать плохой, хотя и профессионально умелый. В детских рисунках можно найти все присущее большому искусству: и стремление к познанию мира, и наивный реализм, убедительность выразительных средств, законченность и целостность образа [111].

Рисование развивается по мере взросления ребенка. Дети обладают неодинаковыми задатками, поэтому в их рисунках существует значительное различие и в технике, и в зрелости, и в художественности. Оно часто определяется не столько способностями ребенка, сколько тем, как взрослые обучают его. Творческая одаренность проявляется к концу дошкольного возраста, когда дети разделяются на две группы. Одаренные дети начинают рисовать по общему впечатлению, стремясь отразить видимые обстоятельства рисунка, приближаясь к образу. Другие все более и более используют штампы, принятые в обществе для изображения тех или иных объектов, напротив, все более и более отдаляясь от реальности. Ведущей причиной такого изменения в рисунке второй группы детей является развитие речи.

Когда ребенок, рисуя, выгружает все сокровища своей памяти, то это делается через «рассказывание». Главнейшей чертой этого способа является отвлеченность, к которой по своей природе принуждает словесное изображение. Господство речи приводит к угнетению рисунка [169]. Одаренные дети умудряются ускользнуть от этого угнетения.

Вне зависимости от того, как соотносится рисунок ребенка с искусством взрослых, он имеет непосредственное отношение к строительству детской умообразной картины мира, то есть он обобщает достигнутое детским умом понимание устройства мира [131]. При этом рисование – своего рода эмоциональная разгрузка: из резервуара памяти выбрасывается накопившееся, и прежде всего то, что этот резервуар переполняет и особенно тревожит внутреннее чувство [169].

## **4.2. Универсальность детского рисунка**

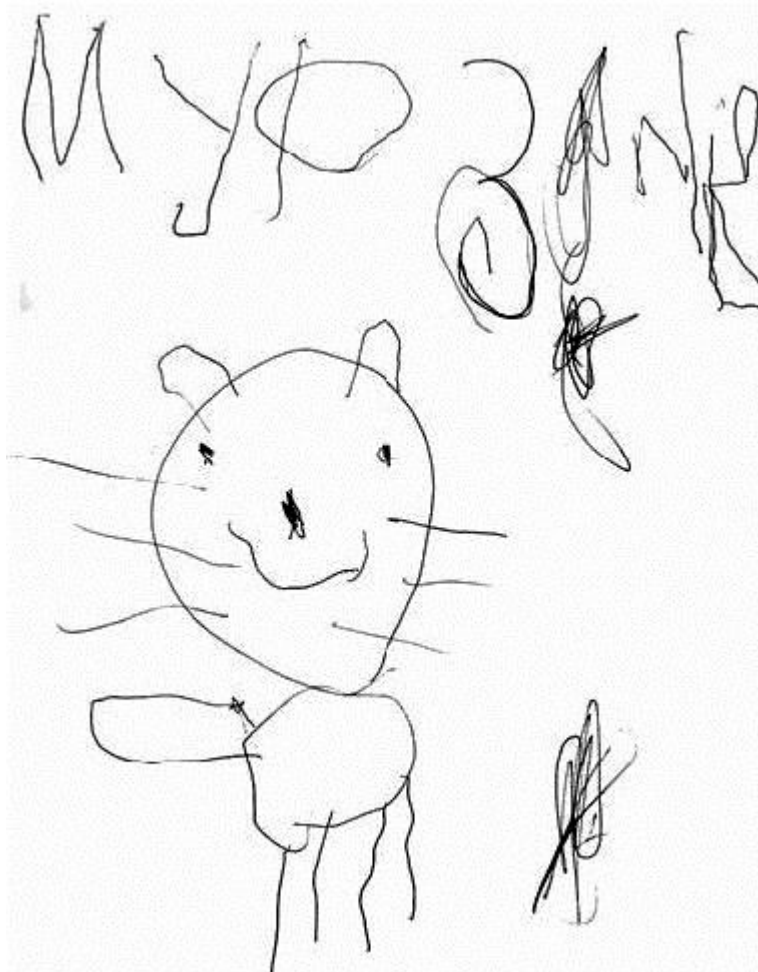
Где бы ни жил ребенок, к какой бы культуре ни принадлежал, он будет проходить через одни и те же этапы развития рисования. Такая универсальность детского рисунка рассматривается даже как подтверждение психобиологического единства человечества. В рисунках до определенного времени нет никаких признаков национальности. Даже чернокожие дети не закрашивают лица практически до подросткового возраста. Эти этапы соответствуют развитию интеллекта ребенка. Дошкольный период начинается детским реализмом (см. главу 2) и заканчивается взрослым взглядом на окружающее. Одновременно с этим современный ребенок, сопротивляясь универсальности, пытается выразить через рисунок уникальное видение своего места в мире [62].

Начав рисовать, ребенок постепенно создает небольшой набор графических правил, как бы формируя собственный словарь изобразительных средств. Все его элементы он придумал сам (никогда не задумываясь над этим и не обозначая их как словарь). Но они неотличимы от точно таких же элементов, которые рисуют дети, самостоятельно их придумавшие, на другом конце Земного шара, но относящиеся к тому же возрасту. К таким элементам относится подобие круга, которое он использует, чтобы нарисовать нос, уши, рот, глаза, голову и солнце.

Р. Келлог [128] выделила 20 разных видов каракулей, которые развиваются в простые

формы. Затем ребенок комбинирует их, составляя «комбинации» и «агрегаты». Как и слова в речи, одна и та же схема годится и для собаки, и для кошки, и для курицы (рис. 4.1). Дети пробуют разные фигуры, но останавливаются на небольшом количестве особенно любившихся.

Эти схемы рассматриваются как результат зрительного мышления ребенка, его самостоятельного открытия принципа сходства предметов и их элементов. В этом случае эти элементы составляют словарь познанных ребенком форм и являются сенсомоторным эквивалентом понятия (см. главу 2). Мы уже говорили, что интеллект ребенка на этой стадии называется сенсомоторным, поскольку усвоение стимулов внешнего мира и овладение пространством и будет той базой, на которой в дальнейшем разовьется познание ребенка. В примитивных каракулях он формулирует свои обобщения, работу мысли по классификации предметов, поиск порядка вокруг него. Р. Арнхейм [9] сравнивает рисующего ребенка со взрослым, осваивающим новый язык. Имея небольшой запас выученных слов, он пытается выразить значительные мысли в простейшем предложении. Поэтому рисунок можно считать зримым мышлением.



**Рис. 4.1. Рисунок ребенка, где для кошки используются элементы, которые с успехом можно применять и для любого другого живого объекта (Эмиль, 4 года)**

В большинстве случаев ребенок рисует не то, что видит, а то, что знает, и даже только то, что может передать словами. Этот факт подметил в конце XIX века итальянский исследователь детского творчества Коррадо Риччи [62]. Пытаясь творить на бумаге, ребенок изображает основную идею предмета. Именно поэтому он рисует человека или кошку одинаково вне зависимости от того, находятся они рядом с ним или он рисует их по памяти. Следовательно, ребенок рисует не предмет, а свое представление о предмете, основанное на детском реализме, то есть без учета внутренних связей между объектами. Внешний мир для

малыша становится лишь предлогом для рисования, в котором он вновь и вновь создает собственную модель мира. Таким образом, рисуя, ребенок познает мир.

Но идея предмета не является самим предметом. Слова не описывают объект, а только обозначают его. Под словом «кошка» скрывается бесконечное количество реальных животных, весьма непохожих друг на друга. Чтобы их рисовать, необходимо тренировать образную память. Чтобы их обозначать – достаточно слова и тех графических элементов, которые ребенок уже освоил. Именно поэтому все изменения в рисунках происходят медленно и постепенно, отражая процесс мышления малыша. Предлагая ребенку новую технику до того, как он подошел к следующей ступеньке интеллектуального развития, взрослый может нарушить этот процесс индивидуального познания действительности.

Еще одним универсальным признаком детского рисунка считается тот факт, что в нем фигуры не заслоняют друг друга. Это также следствие детского реализма: наложить один объект на другой означает испортить один из них, нарушить его целостность и непрерывность. Поскольку фигуры могут располагаться только рядом, то и последовательность их появления на листе предопределяет пространство, которое будет уделено каждой из них. Именно поэтому сама последовательность изображения объектов в рисунке имеет закономерности и схожа с синтаксисом в словесном языке: в предложении должны быть главные и второстепенные члены. И каждый из них занимает соответствующее место [62]. Точно так же и в рисунке: объект, изображенный первым, забирает часть листа бумаги, что, в свою очередь, определяет место других объектов и предполагает зависимость их значимости от объема уделенного им пространства.

Универсальность проявляется и в том, что в своем развитии техника детского рисунка движется по стопам предков. Прослеживается одна и та же последовательность и в рисунке ребенка, и в эволюции наскальной живописи: сначала возникает обобщенный контур, затем он модифицируется в схематический, который в дальнейшем детализируется.

У ребенка первые изображения формы выполняют много целей и очень постепенно детализируются (как мы уже знаем, в соответствии с развитием его мышления). Изображение от абсолютной свободы идет к условности, принятой в обществе. Это означает, что в рисунке уникальное мироощущение ребенка будет заменяться постепенно штампами для изображения типичных объектов, соответствующими требованиям общества. Любое обучение с этой точки зрения является, с одной стороны, расширением диапазона видения ребенка, с другой стороны, – ограничением этого видения знаниями, которые приняты в данном сообществе.

Детализация изображения происходит параллельно тому, как ребенок учится мыслить образами и видеть детали этих образов. Для того чтобы вычленять детали, он должен знать их различие, а значит, и функцию. Это постепенный процесс осмысления мира. Но это осмысление не имеет абсолютной самостоятельности, а происходит в рамках культуры. Именно поэтому для большинства детей, живущих в современном мире, приобщение к культуре означает узнавание слов, которыми называются детали объектов. Эти слова имеют также культуральную нагрузку. Количество слов, которыми наделяется объект в данной культуре, в той или иной мере приближает ребенка к реальному объекту, а также подчеркивает те или иные специфические стороны.

Контурный рисунок ребенка – это зеркало его логического мышления в дописьменный период. В контурном рисунке человека сначала появляется головоног, затем неровный круг, включающий и голову, и туловище, расчленяется на эти части тела, и, наконец, голова наполняется деталями: постепенно у глаз появляются ресницы, брови, у носа – ноздри, а вокруг лица совершенствуется изображение волос, часто с декоративными деталями, например бантом или косой [169]. Окружающая реальность детализируется в рисунках, тем самым свидетельствуя об углублении восприятия ребенка.

Еще один аспект универсальности связан с однотипностью соотношения рисунка с его названием. Первоначально малыш узнает объекты на рисунке в процессе рисования, поэтому название появляется в конце рисунка. Затем он рисует и тут же называет свое произведение.

И наконец, название опережает рисунок. Такая последовательность, в том числе, отражает и речевое развитие [33]. Однако рисунок у ребенка развивается не по законам языка, а по законам искусства.

Это обусловлено тем, что зрительное мышление и память принципиально отличаются от вербально-логического мышления, которое формируется параллельно с развитием речи. Рисовать ребенок начинает, едва начав говорить, поэтому слова неразрывно связаны с образами предметов. Правое полушарие отвечает за становление картины мира с его пристрастием к деталям, целостности, эмоциональности. Отсутствие знаний, ведущее к детскому реализму, позволяет фиксировать лишь очевидные взаимосвязи.

Это лишь некоторые аспекты познания, которые обнаруживаются в рисунках. При этом само рисование способствует развитию зрительно-моторной координации, образного мышления, восприятия, формированию картины мира ребенка.

### **4.3. Стадии развития детского рисунка**

Первые детские рисунки называются по-разному: и «марания», и «каляки», «каракули». В. Штерн [199] соотносит их с детским лепетом, подчеркивая тот факт, что и лепет, и каляки – начало нового этапа освоения мира.

Прежде чем начать рисовать, ребенок должен научиться воспринимать чужой рисунок как изображение предметов, только тогда и свою собственную активность впоследствии он сможет осознать как создание таких картинок [115]. Постепенно между случайно начерченными каракулями и знакомым предметом возникает связь по сходству, и рисование включается в двигательную игру, отображающую жизненные ситуации [128].

Позже слово начинает вносить символическое значение в рисунок; оно закрепляет связь рисунка и предмета, что позволит формировать замысел. Тогда калякам будет придаваться то или иное значение. Наконец ребенок начнет рисовать намеренно, предвзя процесс собственным замыслом или указаниями взрослых. Готовность к воспроизведению собственных каракулей включается в зарождающуюся знаковую функцию сознания: ребенок начинает давать каракулям названия, и графические построения обретают значение.

Поскольку развитие детского рисунка идет в нескольких направлениях одновременно, то и классификация стадий его развития оказывается крайне противоречивой в разных работах в зависимости от того, что рассматривается как развитие: взаимосвязь названия рисунка и процесса рисования, усложнение графического изображения или сюжета рисунка, структурирование пространства. Мы будем выделять этапы развития, внутри которых рассмотрим стадии или ступени, хотя надо учитывать, что в различных исследованиях одни и те же ступени развития могут быть названы и этапами, и стадиями, и шагами. Не имеет значения, что называть стадией, а что – этапом, важно, что эти ступеньки развития отмечаются всеми без исключения авторами. Более того, этапы не появляются один за другим. На одном уровне развития рисунка каждый из этапов представлен в той или иной форме.

Первый этап – этап каракуль, или кинестетический рисунок, когда ребенок запечатлевает собственное движение по бумаге. Малыш, беря в руку карандаш, не стремится нарисовать что-то, он просто пробует свою руку и восхищается любым полученным результатом (рис. 4.2). Случайно возникающие формы становятся материалом для игры, причем удовольствие ребенок получает от простой активности на бумаге, от пятен краски, от того, как они сменяют друг друга. Он использует наиболее привычные движения: чиркания и круговые движения.

Каракули представляют собой графические следы, выполненные пальцем, карандашом, фломастером или любым другим предметом, способным оставлять след на поверхности листа, бумаги, стола, стены, обоев и т. д. Это могут быть точки, пятна, линии. Нормально развивающийся ребенок начинает рисовать их в возрасте около одного года (рис. 4.3). Постепенно в этом процессе происходит координация ощущений в зрительной и

двигательной сфере, что приводит ко все более изощренным линиям, усилению нажима на лист и тому, что зрение успевает следить за движением руки. Ребенок осознает, что может оставлять видимые следы в этом мире [131].



**Рис. 4.2. Ребенок, увлеченный процессом нанесения краски на бумагу**



**Рис. 4.3. «Каляки» ребенка (Слава, 2 года 11 месяцев)**

Р. Арнхейм [9] утверждает, что рисование – это движение, то есть процесс рисования является видом двигательного поведения человека, он развился из наиболее древних видов поведения – жеста, описания формы предмета по его контуру.

На этапе каракуль ребенок проходит несколько ступеней, на каждой из которых появляется нечто новое в его рисунке.

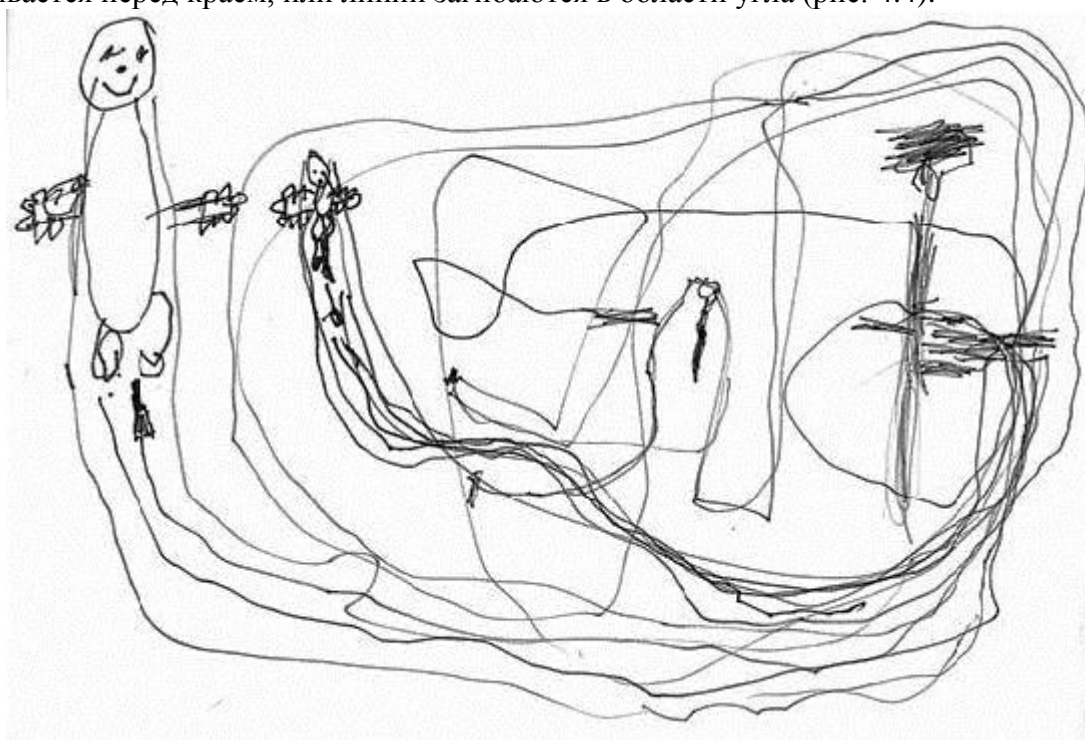
Очередная ступень, на которую ребенок переходит (обычно в возрасте до года), состоит в том, что он обнаруживает определенную взаимосвязь: кроме того, что оставленные им

каракули могут существовать сами по себе, они могут означать еще и нечто другое. Он отмечает, что взрослые пытаются связывать то, что есть на бумаге, с реальными объектами. Тогда и он сам начинает интерпретировать то, что было нарисовано. Однако слишком неточное изображение позволяет обозначать одно и то же самым различным образом, а потому он может составить целый рассказ, в котором одна и та же форма выполняет разные функции.

Теперь отдельные изображения становятся элементами графического языка, при помощи которого ребенок создает изображения людей, животных и предметов окружающего его мира. Малыш, как волшебник, может вызывать к жизни существа. Он их нарисовал – и они есть. Он их не нарисовал – и их нет [131].

В египетском мифе бог Тот с лицом Ибиса пишет имя фараона. И пока он не напишет имени, фараон не существует. Ребенку свойственно мифологическое мышление, не чувствительное к фактам (то есть факты не могут изменить представление ребенка, оно меняется только под воздействием другого представления), не чувствительное к числу (малыш еще не освоил количество и легко воспринимает единое как многое). Оно сильно до тех пор, пока правое полушарие мозга осуществляет ведущую роль в познавательных процессах. Как только левое полушарие в связи с развитием речи примет эту функцию на себя, ребенок будет способен к логике взрослых [98]. А пока он, как бог, создает и уничтожает маленькие вселенные на своих листочках бумаги.

Следующей ступенью в освоении пространства листа будет ощущение края. Оно возникает между первым и вторым годом жизни. Если в первых рисунках ребенок легко заходил за края рисунка, не замечая этого, упоенный самой возможностью реализоваться в зафиксированном движении, то теперь он уже видит границу рисунка, и рука четко останавливается перед краем, или линии загибаются в области угла (рис. 4.4).



**Рис. 4.4. Ощущение края на рисунке ребенка (Арсений, 4 года)**

Постепенно ребенок выделяет необходимые и достаточные признаки, характеризующие различные объекты. Это сложнейшая задача – нарисовать собаку так, чтобы ее никто не спутал с человеком. Ребенок должен знать, сколько конечностей у того и другого, каковы их типичные позы и т. д. Таким образом, рисование само по себе активизирует процесс познания, умение видеть и понимать, соотносить и размышлять.



К трем годам малыш все чаще и точнее изображает окружности. Сначала они похожи на непрерывный клубок, затем превращаются в отдельные кружки, которые он связывает с конкретными предметами. Считается, что появление окружностей связано с созреванием нервной системы, ответственной за координацию. Но есть и психоаналитическое объяснение, что таким образом ребенок изображает грудь матери. Однако даже дети, выращенные в детском доме, вскормленные искусственно, точно так же рисуют окружности, что опровергает эту интерпретацию.

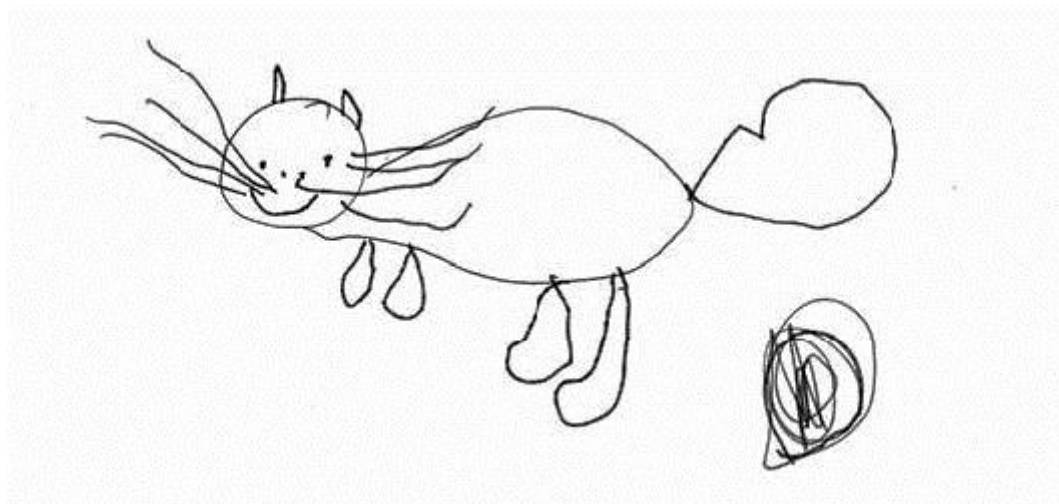
Круг – это самый простой рисунок и самая распространенная фигура в природе [62]. Есть и представление о том, что в своих рисунках ребенок отражает развитие частей его тела. Например, первое появление окружности соотносится с закрытием главного родничка на голове, а появление зубцов в рисунках – с началом смены зубов у детей [154]. Доказательная база более сильна только у первого из этих представлений (хотя и она нуждается в более сильных аргументах).

Трехлетний ребенок, уже привыкший к карандашу и бумаге, сначала рисует фигуру, затем ее интерпретирует, хотя чуть позднее он может вновь изменить изображение в зависимости от направления игры или сказки. Например, нарисовав случайно неровный овал, он говорит: «О, киска получилась». Затем работает с этим образом, добавляя к нему необходимые элементы. Однако в любой момент в зависимости от настроения или внешней ситуации он может сказать, что «она не получилась». После этого он начинает новый рисунок либо с радостью обнаруживает, что киска превратилась в другого персонаж, причем это может быть и человек, и животное, и неживой объект. Для ребенка, чтобы приписать новую принадлежность его рисунку, будет важно не содержание этого объекта, а его форма.

Постепенно непрерывное фантазирование заменяется иной стратегией рисования: прежде чем дотронуться до листа бумаги, ребенок имеет в голове первоначальный замысел, которого он придерживается некоторое время. Например, сядя за стол, он объявляет, что будет рисовать кошку (рис. 4.5). Теперь рисунок будет оставаться рисунком кошки до конца игры-рисования. Однако такая кошка не сидит на месте, а активно участвует в игре, то выпуская когти, то прыгая, то ласкаясь. Поэтому со временем рисунок для внешнего наблюдателя все менее и менее соответствует замыслу, оставаясь для ребенка таковым.

В процессе рисования ребенок комментирует свои действия, если у него есть благодарные слушатели. Но и оставшись один, он продолжает говорить за своих героев, хотя комментарии становятся более короткими. Поэтому всегда, особенно в естественной для ребенка домашней обстановке, слышится бурчание, в котором можно разобрать реплики участников действия.

Возможности ребенка будут расти, а игра с героями будет еще долго продолжаться. Она будет усложняться записями слов, доступными маленькому художнику для написания (рис. 4.6).



**Рис. 4.5. Кошка и клубок (Арсений, 3 года)**



**Рис. 4.6. Рисунок-игра с подписями имен главных героев (Станислав, 5 лет)**

Детское рисование требует огромного количества листов бумаги, поскольку малыши не стирают – это в этом возрасте долгий процесс, а ненужная черточка мешает воображению ребенка. Он вновь и вновь воспроизводит на листе бумаги похожие как две капли воды формы, так что внешнему наблюдателю смена листов бумаги кажется бессмысленным занятием. Однако в процессе этой деятельности, поскольку теперь изобразительная активность ребенка обрела цель, он укрепляет руку, карандаш все более и более точно движется по листу, а художник все более точно представляет свой замысел.

Важный параметр, влияющий на творчество, – эмоциональное состояние творца. Рисунки характеризуют самого ребенка больше, нежели служащий моделью предмет [62]. Это легко заметить по рисунку. Кошка, которая лежит перед ребенком, свернулась в клубок, и ее лап не видно. Но ребенок знает, что у нее есть лапы, поэтому он честно рисует то, что не видят его глаза (см. рис. 4.1 и 4.5). Опыт рисования заставляет его сличать рисунок и оригинал. Если рядом окажется компетентный взрослый, который будет осторожно обращать внимание ребенка на разницу, ребенок быстро научится рисовать то, что он видит, особенно при наличии образной памяти, более того, он просто научится видеть.

Мы уже отмечали, что человек видит лишь то, к чему готов. Ребенок рисует лапу кошки. Но он замечает, что она не похожа на реальную. Он вглядывается в реальную и видит когти. Тогда он рисует когти. Некоторое время это большее сходство его удовлетворяет. Но он вновь видит неточности, особенно в тех случаях, когда ребенок находится в детском коллективе и может сравнивать свои рисунки с другими, или есть взрослый, готовый помочь. Тогда он учится рисовать не лапу-палку а лапу с изгибом (см. рис. 4.1 и 4.5). Так постепенно идет познание мира с одновременным обучением видеть формы, цвет, текстуру, световые

блики.

Таким образом, развитие художественного мастерства ребенка движется в нескольких направлениях. С одной стороны, из спонтанной активности на бумаге оно переходит к связыванию изображенного с теми или иными образами, с другой – он сначала предсказывает будущий образ, а затем реализует его на бумаге.

К пяти годам у нормально развивающегося ребенка складывается индивидуальная символическая система, позволяющая ему использовать пространственные и цветовые коды для передачи информации при помощи рисунка [131].

Следующим этапом развития детского творчества будет рисование человека.

#### 4.4. Первые изображения человека

Большинство взрослых пасует перед просьбой нарисовать человека. Но чем меньше ребенок, тем проще он соглашается на подобное предприятие. Он не ведает страха и не чувствует сложности. Как и в других рисунках, он изображает не человека, а его идею.

Классификацию стадий в изображении человека ребенком предложил Г. Роум еще в 1913 г. [62]. Он выделил следующие стадии.

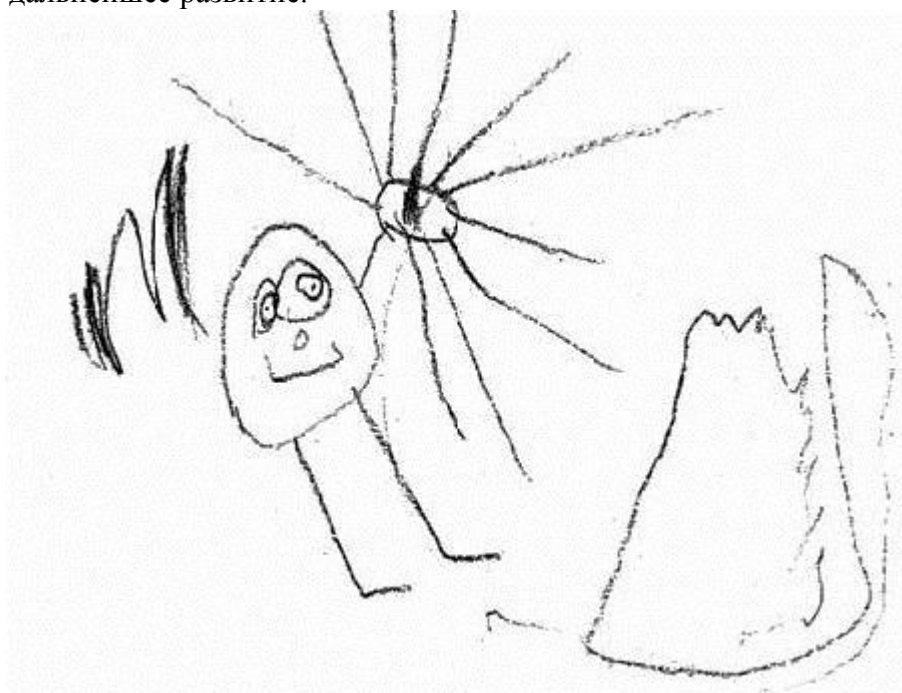
1. Самые ранние попытки, при которых изображение не узнается.
2. Стадия «головастика», на которой человек состоит из головы и ног.
3. Переходная фаза, в которой головастик приобретает туловище и дополнительные части тела.

4. Полное изображение лица человека с постепенным добавлением частей тела.

5. Переходная стадия, на которой появляется профиль, но эти попытки приводят к созданию смешанного профиля, в котором у человека представлено 2 глаза и 2 носа, а все тело нарисовано фронтально.

6. Правильная профильная ориентация, начало изображения движения.

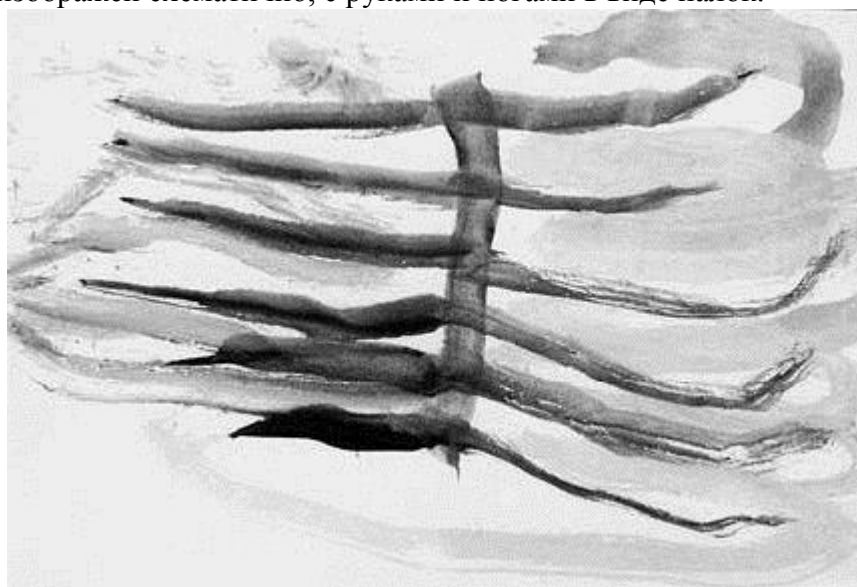
Образ человека в первых рисунках предельно схематичен. Это окружность более или менее правильной формы, которая объединяет в себе голову и туловище. К ней под прямым углом прикрепляются палкообразные руки (в направлении, близком к горизонтальному) и вертикально ориентированные ноги. Это изображение принято называть головоногом (рис. 4.7). Он отображает то главное, что видит в себе и других ребенок: лицо, голову как объект жизнеобеспечивающий, несущий эмоциональную характеристику предмета, и ноги как средство передвижения. Однотипный рисунок многократно отрабатывается ребенком, пока не получит дальнейшее развитие.



#### **Рис. 4.7. Первый рисунок человека – головоног (Арсений, 3,5 года)**

Существует противоречивое объяснение такого рисунка. Так, Р. Арнхейм [9] утверждает, что в круге головастика представлены и голова, и тело, а следовательно, конечности прикреплены правильно, а название «головоног» – неверно. В то же время Д. Дилео [62], приводя массу изображений и объяснений, которые он услышал от детей, утверждает, что тела у этих рисунков нет, есть только голова.

По мнению Р. Арнхейма [9], в конструкции головонога заложена самая ранняя (по появлению в сознании) структура вертикально-горизонтальных отношений. Распростертые под углом 90 градусов руки – наиболее четкое зрительное изображение разницы направлений рук и ног. Точно так же малыш в этом возрасте направляет и ветви деревьев (рис. 4.8). Трансформируясь с возрастом и опытом ребенка, головоног получает туловище, уши, волосы, руки, ладони и растопыренные пальцы. Тело становится прямоугольным и таким же по величине, как и голова. Уже у пятилетних детей не встречается рисунков, на которых человек изображен схематично, с руками и ногами в виде палок.



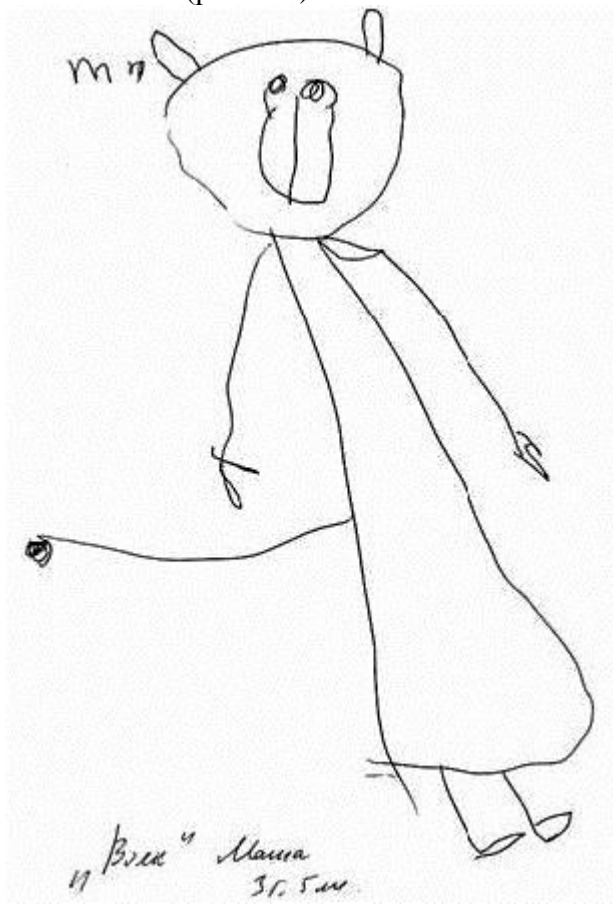
#### **Рис. 4.8. Дерево с горизонтальными ветвями (Арсений, 3,5 года)**

Еще один вопрос, постоянно всплывающий в научном обсуждении: рисует ребенок себя или кого-то другого? Многие настаивают, что он вкладывает в рисунок восприятие своего тела, которое активно развивается после первого года жизни. Восприятие себя – это основа, благодаря которой ощущения, полученные из окружающего мира, приобретают смысл. Как только ребенок начинает осознавать части своего тела, их положение в пространстве, свою возможность управлять движениями, формируется чувство индивидуальности.

Многие исследователи утверждают, что ребенок рисует себя. Однако, возможно, более прав Д. Дилео [62], который, соглашаясь, что ребенок спонтанно предпочитает рисовать человека своего пола, чаще рисует не ребенка, а взрослого человека. Возможно, именно поэтому рисунки детей разных рас одинаковы. Себя же малыш начинает рисовать гораздо позднее, когда рука будет более умелой. Если ребенок здоров и не имеет серьезных проблем, очарованный внешним миром, он забывает себя и изображает в рисунках скорее концепцию человечества, чем себя [62]. Точно так же мы не думаем о своем сердце, если оно не болит, не замечаем рук и ног, если они не устали. Ребенок, не испытывающий тревог и страхов, не чувствует себя.

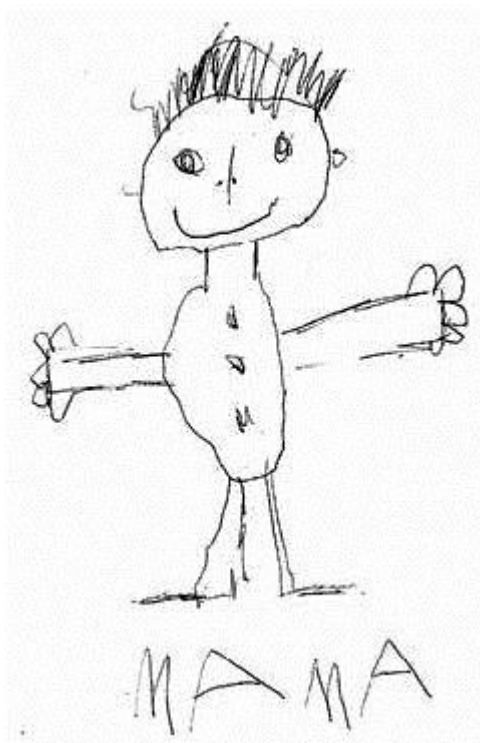
То, что ребенок рисует не себя, подтверждается и тем, что освоенные в рисунке

человека формы переносятся на другие объекты, например, животных, которые в это время в существенной мере «очеловечиваются» (рис. 4.9).



**Рис. 4.9. Волк (Маша, 3,5 года)**

Одна характерная черта в изображении людей остается постоянной. Вплоть до 10–11 лет лицо в них показывается только фронтально и лишь при необходимости – в профиль (рис. 4.10). Чаще всего профиль ориентирован влево [128, 131]. Появление профильного рисунка обусловлено новыми требованиями взрослеющего ребенка к рисунку и попыткой передачи движения [131].



**Рис. 4.10. Мама (Арсений, 4 года)**

Тело человека длительное время изображается в двух проекциях – плечи показаны фронтально, а ноги, вернее стопы, развернуты влево (см. рис. 4.9). То, что человек изображен анфас, можно объяснить несколькими способами. Это может быть и результат неумения изобразить человека в сложном повороте корпуса тела. Но это может быть и диалог ребенка с героем в процессе рисования (особенно в младшем возрасте). Трудно разговаривать с человеком, который отвернулся от тебя. В случае если персонаж представлен анфас – он предстает в наиболее выгодном свете, поскольку можно продемонстрировать все детали его лица. Встречаются рисунки, где совмещено положение анфас и профиль. Например, на изображении лица в профиль появляются два глаза, а в анфас – нос показан в боковой проекции. По-существу это изображение объективной геометрии пространства, в которой в одном изображении совмещены проекции разных сторон объекта. Такое несоответствие проекций разных частей возникает не только из-за стремления показать наличие на лице героя всех его частей (в случае с глазами), но и при выходе из трудного положения, связанного, в частности, с изображением сложной формы носа во фронтальной проекции [128].

Надо отметить, что подобные изображения встречаются и на египетских рисунках, выполненных на стенах пирамид [128], что также свидетельствует об универсальности рисунка ребенка и некотором сходстве этапов развития изображения в онтогенезе и филогенезе.

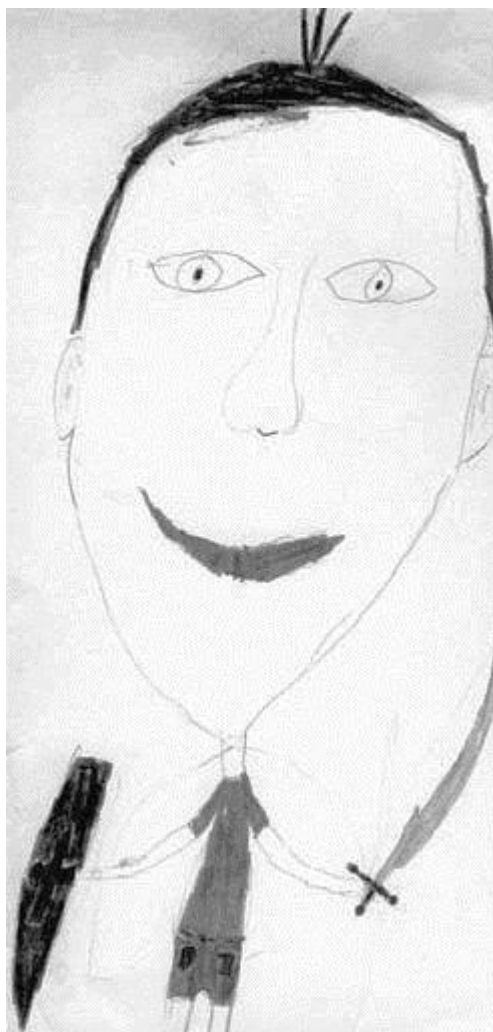
Но вплоть до восьми-девяти лет голова изображается несоразмерно большой (рис. 4.11). Возможно, что здесь играет роль интуитивное ощущение пропорций своего тела [128]. Представительство объектов, расположенных на голове, в коре головного мозга существенно больше, чем других органов. Да и у малыша соотношение головы и туловища иное, чем у взрослого, поскольку у взрослого голова составляет  $1/8$  всего тела, а у ребенка –  $1/4$ .



**Рис. 4.11. Красноармейцы (Станислав, 5 лет)**

По причине детского эгоцентризма маленький художник может приписывать свои ощущения восприятия тела другим. Но у этого феномена могут быть и более тривиальные объяснения, например, состоящие в том, что на голове самое большое количество деталей, которые обязательны для обозначения человека, и ребенку пока сложно расположить их в маленькой окружности. Поскольку рисунок обычно начинается с головы, то ей и предоставляется большее место, тогда как все остальное рисуется по остаточному принципу (рис. 4.12).

Движение человека дети начинают рисовать поздно, поскольку, как уже упоминалось, чтобы быть познанным, нужно быть понятным. Но движение познается позднее всего. До 7–8 лет ребенок не может еще предвидеть последствия изменений, возникающих при движении, а потому и не может изобразить то, что только еще будет [131].



**Рис. 4.12. Герой (Станислав, 7 лет)**

Рисуя эмоции, например счастье, грусть и гнев, дети предпочитают фиксировать их с помощью рта, а не бровей [228, 267]. М. Саил (M. Sayil) [267] попытался понять это. Он проанализировал рисунки 4-, 6-, 8- и 10-летних детей. Дети лучше рисовали рот, чем брови, как в задачах на копирование, так и при свободном рисовании. Предпочтение рта объясняется не только трудностями рисования наклонных линий, но и недостаточностью внимания к деталям, неспособностью схватить экспрессивный аспект, усиливая внимание к деталям.

#### **4.5. Пространство в рисунке**

Третьим этапом в развитии рисунка ребенка можно считать структурирование пространства. В первых рисунках, соответствующих этапу каракуль, предметы нарисованы в любой последовательности, без ориентации в пространстве. Структура изображения ограничена только пространственными рамками листа, который часто и определяет взаимосвязи объектов, их протяженность и форму. Но уже на ранних стадиях творчества в рисунке формируется определенный внутренний порядок и возникает зрительная согласованность в организации объектов, например, во всем человеке или в фигуре головастика. Хотя фигуры, с точки зрения взрослого, кажутся плывущими в пространстве, вне гравитации, связь разных частей рисунка хорошо согласуется: например, лицевые особенности помещены близко друг к другу, обычно внутри круга или следуют сверху вниз к пуговицам (см. рис. 4.11).

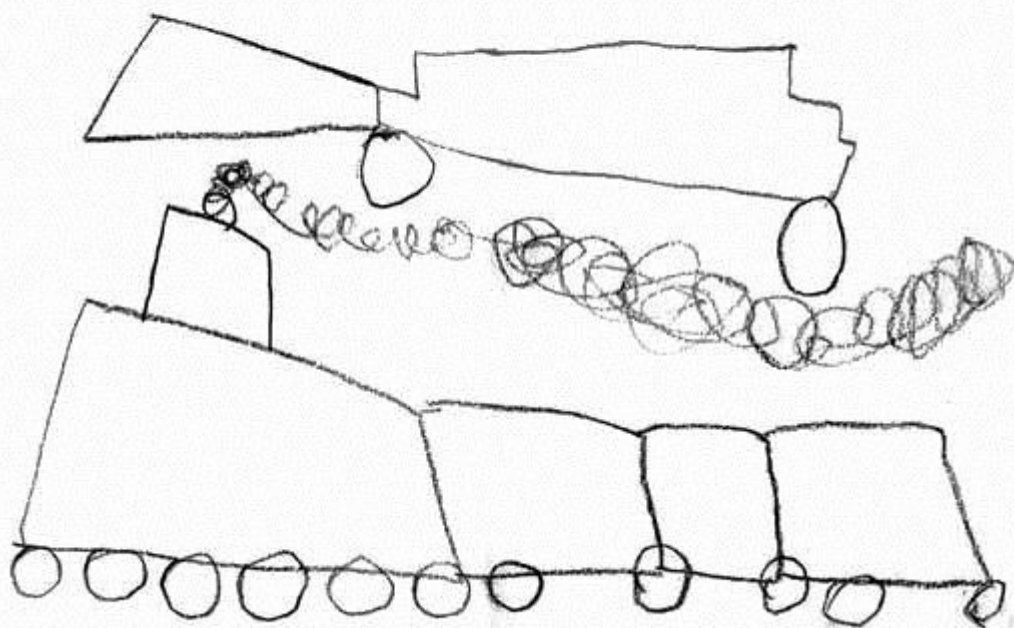


Чтобы структурировать пространство, ребенок должен знать о нем, а главное – знать слова, обозначающие те или иные аспекты структуры пространства, например, понимать, что такое «перед» или «после». Ему нужно задумываться над тем, как сделать, чтобы кошка оказалась под столом, а не на нем. В процессе рисования происходит взаимное развитие пространственного мышления и владения пространством на бумаге. Ребенок уже освоил пространство в движении, но оно не было им осмыслено. Рисование активно подталкивает к этому, особенно при наличии взрослого, готового поддержать ребенка [229].

В возрасте между тремя и четырьмя годами малыш начинает изображать не просто отдельные объекты, но объекты во взаимодействии с миром. Под ногами должна быть земля, а над головой – небо, поскольку именно так устроен мир в голове ребенка. И тут ребенок, который уже собирает реальные формы из кубиков, создает сложнейшие картины в мозаике, сталкивается с чем-то, что еще не осознал его мозг. На двухмерном листе нужно воссоздать трехмерное пространство. Эта сложнейшая и для взрослого задача для маленького художника долго остается нерешенной. Чтобы решить задачу, нужно сначала поставить вопрос. Но в данном случае вопрос ребенок поставить не может, так как не знает ни слова «пространство», ни, тем более, что оно может быть двумерным или трехмерным. Он только знает, что рука движется по бумаге иначе, чем в комнате, но этот факт знает его рука, и о нем не догадывается его сознание, оперирующее словами.

Именно с этим связано кажущееся различие во владении пространством в мозаиках (пазлах), в реальном пространстве и на бумаге. В реальном пространстве оно структурировано не ребенком, он просто живет в нем и действует, постепенно подчиняясь его закономерностям. В мозаиках он действует в рамках заданных форм, поскольку в частицах мозаики взрослый уже ввел объем. Но на листе бумаги ребенок впервые сам должен создавать пространство, о котором он знает слишком мало для этого [229].

Именно поэтому фигуры на рисунке плывут в пространстве, хотя внутренняя взаимосвязь внутри фигур ребенку уже знакома, поэтому внутри каждой фигуры наблюдается определенный внутренний порядок и зрительная согласованность в организации (рис. 4.13). Например, хотя паровоз и парит в пространстве, но все вагоны расположены в правильной последовательности.



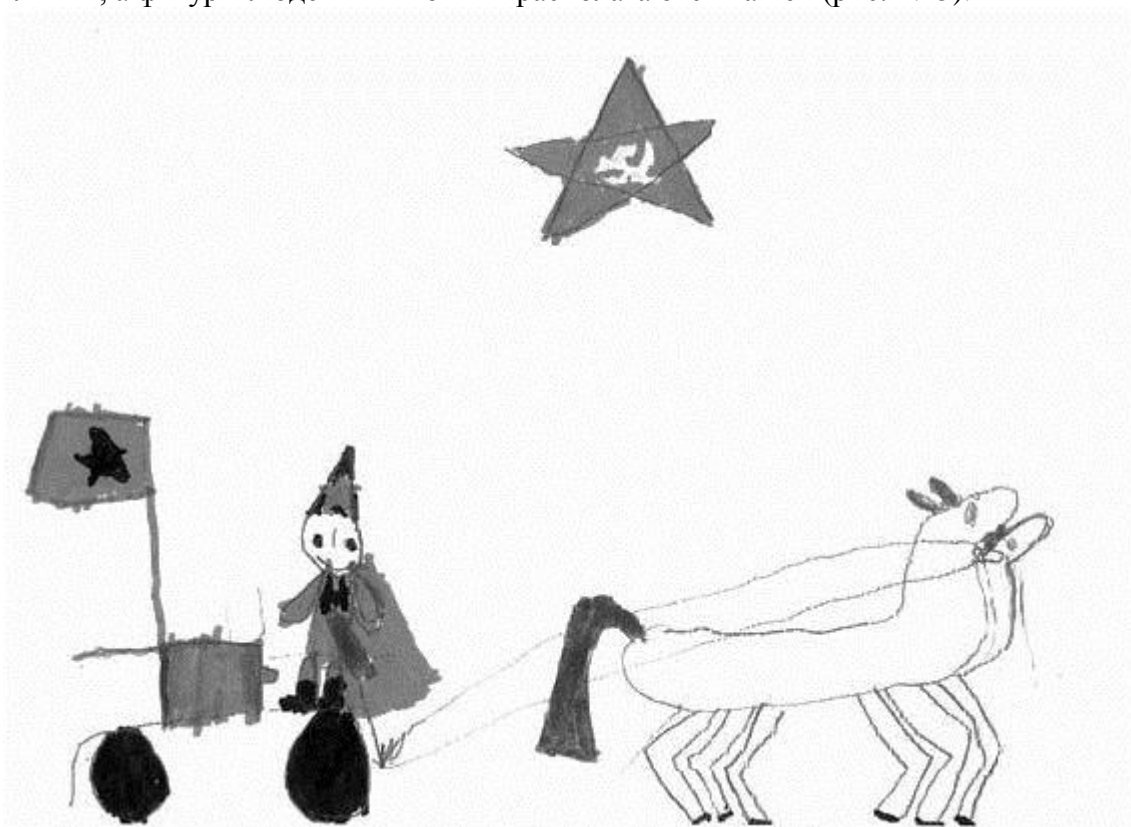
**Рис. 4.13. Паровоз, парящий в пространстве (Славик, 4,5 года)**

Различные модели, развиваемые детьми, обычно просты, но визуально соответствуют задаче и уровню трудности решаемой проблемы. Развитие рисунка человека предполагает не простое движение от примитивного к большей точности, а эксперимент с пространством и его составляющими и создание мысленных моделей этого пространства.

Если провести эксперимент и попросить ребенка воссоздать фигуру человека разными способами: собрать из имеющихся частей, нарисовать под диктовку, завершить начатый взрослым рисунок и нарисовать самому, то станет ясно, что малыш вне рисования может много больше. Значит, не только особенности его мышления, например детский реализм [251], не позволяют ему нарисовать человека, а нечто большее – сложность создания трехмерного пространства на плоской бумаге. Возможно, именно это, а не неумение видеть объект, приводит к ошибочным размещениям объекта на бумаге, сгущению в одних местах и разрежению в других, замене одних частей другими.

В рисунке могут встречаться и сюжеты, не соответствующие реальности: всадник на коне с обеими ногами по одну сторону (чтобы он не получился одноногим) (рис. 4.14), люди, находящиеся в лодке, просвечивают через ее борта (чтобы не были обрубленными). Такой тип рисунка называется рентгеновским стилем. Этот стиль также не объясняется в рамках детского реализма и скорее соответствует попытке ребенка представить трехмерное пространство на двумерном листе бумаги [9]. Мы помним, что ребенок в рисунке выступает как творец. Поэтому он должен творить «правильно»: у всего им созданного должны быть все положенные элементы, иначе он сделает им больно. Лишь к 7–8 годам рентгеновский рисунок полностью исчезает. Ребенок к этому времени утрачивает свои амбиции создателя сущего. Он понимает, что рисунок – это не жизнь, а лишь ее знак.

Уже в возрасте четырех-пяти лет может возникать прием, характерный для древнеегипетских рисунков, – фризная (ленточная) композиция. В рамках российских исследований первым описал ее А. В. Бакушинский [15]. В ней земля изображается в виде опорной линии, а фигуры людей и животных располагаются на ней (рис. 4.15).

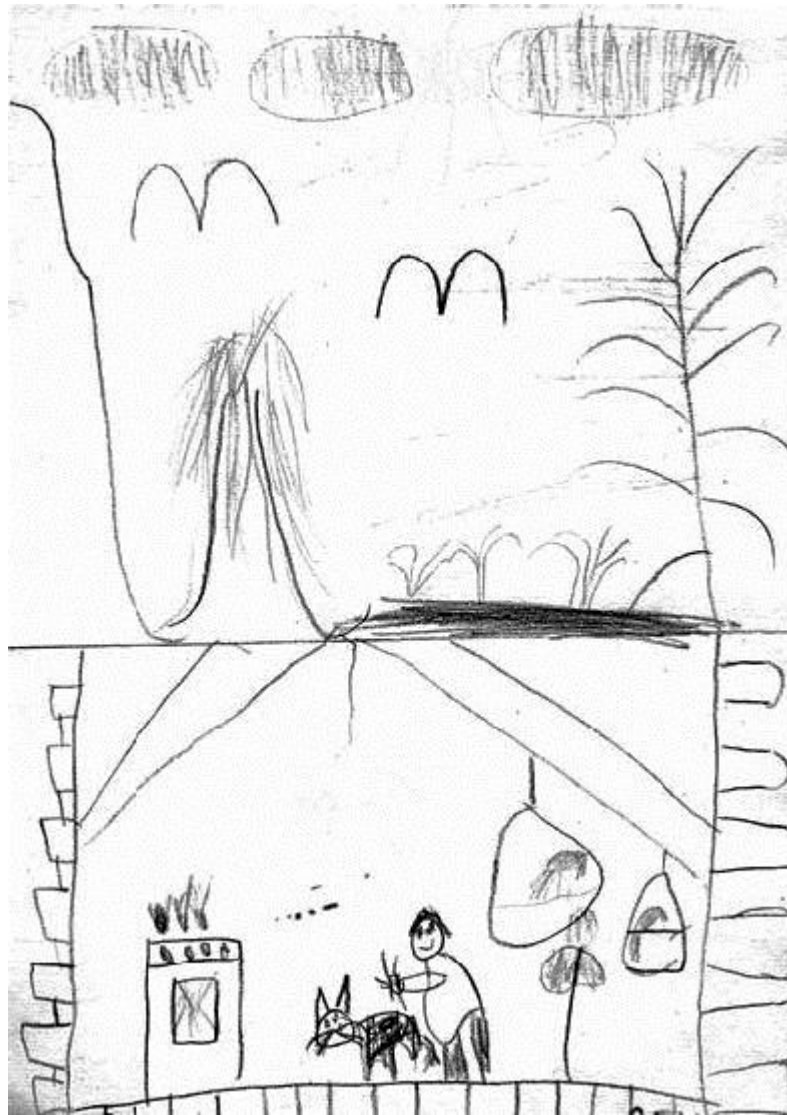


**Рис. 4.14. Тачанка (Станислав, 5 лет)**



**Рис. 4.15. Пример фризовой композиции в детском рисунке**

Пространство для неба остается незаполненным. Иногда оно представлено линией или облаком. Если в одном фризе сюжет не укладывается, то возникает второй и даже третий ярус (рис. 4.16). Изображение на фризе выглядит таким образом, как будто ребенок видит происходящее в некоторой последовательности, с низкого горизонта, по мере того как движется вдоль листа [128].

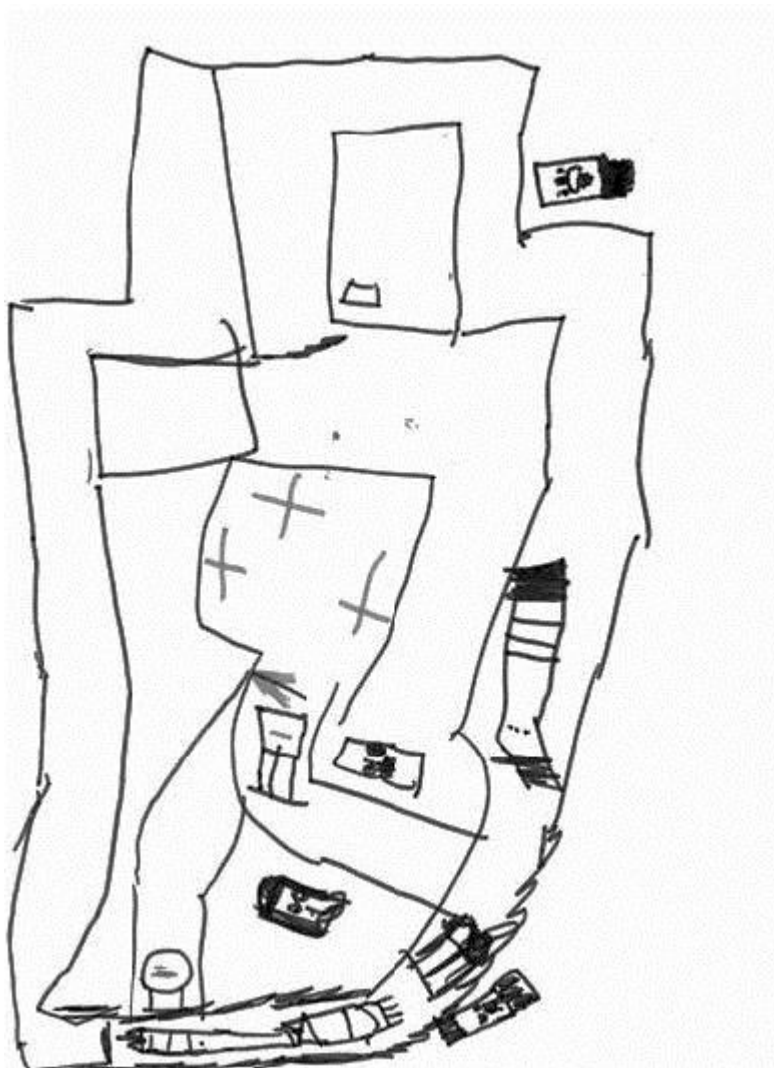


**Рис. 4.16. Многоярусная фризальная композиция «Мир». на первом ярусе ее представлен разрез квартиры. а на втором – окружающий мир с вулканом**

Фризальная композиция является первой попыткой ребенка построить систему пространственных координат, которая организует картину мира, создаваемого им на листе бумаги. В нем главным структурообразующим принципом является вертикаль – разделение листа на верх, середину, низ. Это самая ранняя и в эволюции, и в онтогенезе пространственная схема, при помощи которой ребенок пытается построить модель обитаемого мира [131].

По мере взросления влияние культуры проявляется в том, что вертикальная координата в рисунке приобретает символическое значение оси ценностей. Небо соотносится с божественным, светлым, земля – с низким и темным, горизонталь связывается со временем.

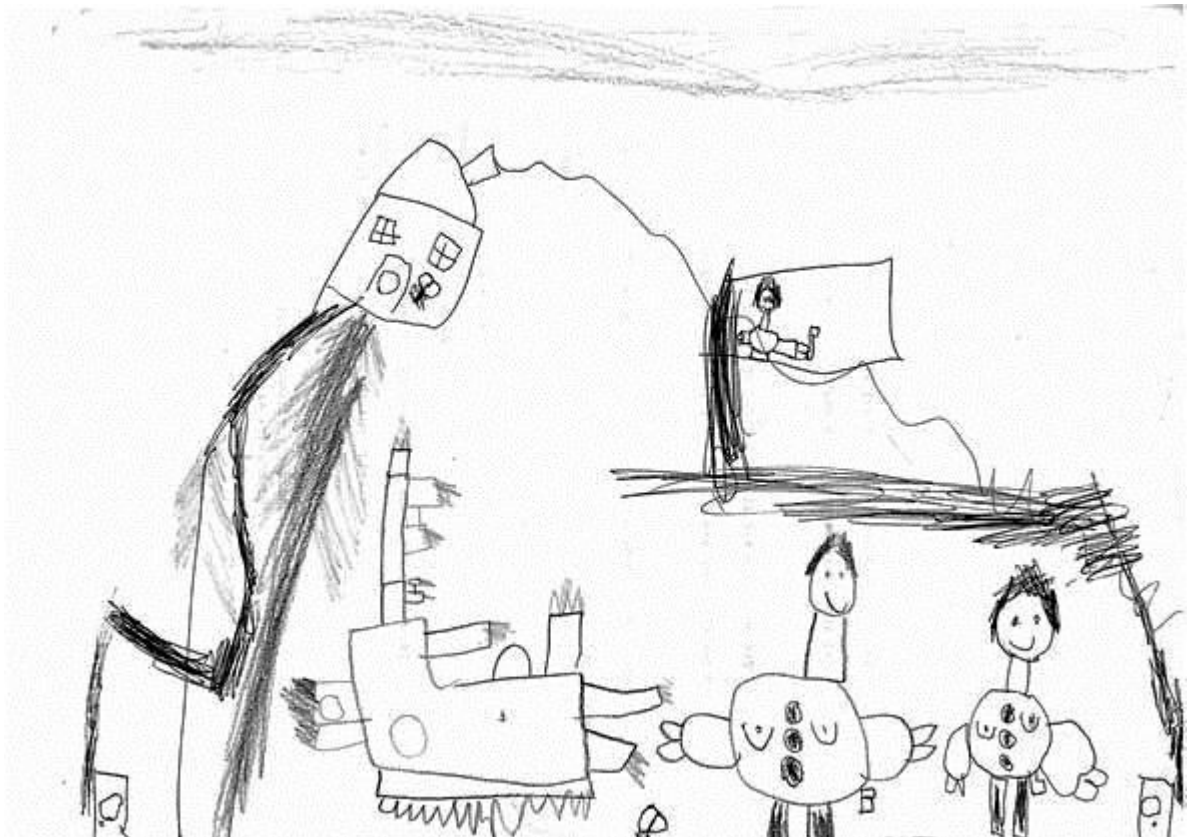
Овладение пространством происходит через стадию рисования изображения в плане. Чаще подобные рисунки совмещают две точки зрения – вид сверху и вид сбоку. Чтобы показать протяженность, глубину пространства, ребенок создает план-карту местности или места, на котором во фронтальной плоскости показывается все, что там находится [128]. В силу особенностей конструкции, в таком рисунке для неба и горизонта места не остается (рис. 4.17).



**Рис. 4.17. Совмещение в рисунке плана и вида сбоку и сверху**

Рассматривая универсальность детского рисунка, мы говорили о том, что ни один предмет в нем не может заслонять другой. При организации пространства ребенок не нарушает этот принцип, даже если он противоречит видимому (рис. 4.18). Например, сидящий за столом человек будет изображен так, что скатерть не заслоняет его ноги. Руки будут такой длины, которая нужна, чтобы дотянуться до чашки.

Тот факт, что дошкольники и дети младшего школьного возраста отождествляют в рисунках плоскость изображения с реальной предметной плоскостью, делают изображения без фиксации верха и низа, соединяют в рисунке предметы, изображенные в плане, с предметами, увиденными в профиль и прямо, свидетельствует о том, что у ребенка не сформировалось представление о собственной точке зрения. Следовательно, это и есть отражение детского эгоцентризма [50].



**Рис. 4.18. Отсутствие наложения объектов в рисунке дошкольника**

Таким образом, примерно в 5 лет к ребенку приходит осознание сложных пространственных отношений в мире вещей. Сообразуясь со своей логикой мышления, знаниями и представлениями о реальном мире, он решает эти проблемы в изобразительной деятельности специфическими способами. Глубина как третье измерение и как перспективное сокращение размеров удаленных предметов вплоть до 9-11 лет не присутствует в рисунке. Отсутствие уменьшения размеров (прямой перспективы) может быть связано с тем, что ребенок не ориентирован на изображение отдаленных частей пространства. Напротив, он нацелен на рисование близкого пространства, низкого горизонта, близкую точку зрения [128].

#### **4.6. Цвет в рисунке ребенка**

Ребенок погружен в мир света и цвета. Первоначально цвет накрепко соединен с объектом и не выделяется как некое качество. Встреча с карандашами, а потом и красками открывает перед ребенком бесконечные возможности игры цветом.

Весьма часто взрослые полагают, что ребенку стоит предлагать яркие, интенсивные, плотные цвета. Но в реальности они практически не встречаются, а глаз ребенка эволюционировал, приспособившись к реальности, а не к ярким игрушкам. Упражняться глазу легче, лучше, на мягких оттенках прозрачных красок, а не на интенсивных и плотных. На каждый цвет, который мы видим, внутри создается дополнительный цвет, так что в картине всегда присутствуют три основных цвета (рис. 4.19).



**Рис. 4.19. Соотношение основных и дополнительных цветов.**

*Основные цвета подчеркнуты. Два основных дают смешанный, дополнительный к оставшемуся основному. Из трех основных можно получить все остальные цвета (схема) [169]*

В освоении ребенком цвета присутствуют те же закономерности, что и при освоении формы. При первой встрече с цветом он не соотносит цвет изображения с цветом реального объекта. Поэтому в самом раннем возрасте ребенок выбирает понравившийся цвет и рисует им всю картину. Затем он узнает, что каждый предмет имеет свой цвет. Он весьма быстро осваивает значение цветов и использует их как штамп: небо – синее, солнце – желтое, вовсе не пытаясь соотнести цвет с реальностью. Он лишь ориентируется на слово, которым обозначается цвет карандаша, хотя возможно ошибочное соединение слова и реального цвета. Именно в освоении цвета особенно очевиден факт, что рисует малыш не объективную реальность, а имеющееся у него знание. И пока у него небольшой набор слов для обозначения цвета, примитивной будет и цветовая гамма рисунка. Но знакомство с оттенками и освоение процесса смешивания красок может значительно продвинуть малыша на пути познания мира и повысить качество его рисунка.

#### **4.7. Диагностические возможности детского рисунка**

Мы уже говорили, что дети используют изобразительный язык как знаковую систему, при помощи которой можно моделировать мир на листе бумаги, пока еще не освоен другой язык – письменный. С помощью рисунка ребенок выделяет значимые объекты и фиксирует отношения между ними, одновременно приводя в порядок собственную систему представлений о мире.

Поскольку манера рисования во многом определяется особенностями познавательной сферы ребенка, рисунок можно рассматривать как показатель интеллектуального развития. Опираясь на это представление, американский психолог Ф. Гудинаф разработал простой тест «Рисунок человека». Широкое применение его в практике (по причине легкости использования и отсутствия специальных принадлежностей, кроме карандашей и бумаги) вскоре показало, что его психодиагностические возможности гораздо шире, чем мыслилось его создателю. Тщательный анализ изображения человеческой фигуры позволяет сделать довольно точное заключение об уровне умственного развития рисовавшего ребенка. Получаемый при таком диагностировании тестовый балл вполне сопоставим с широко известным коэффициентом интеллекта, для получения которого требуется длительное исследование ребенка по батарее тестов.

Однако американский психолог Карен Маховер обратила внимание на следующий факт. Оказалось, что одинаковые баллы могут быть получены при анализе рисунков, разительно отличающихся друг от друга. Дальнейшие исследования показали, что особенности рисунка, которые не учитываются при оценке интеллекта, могут характеризовать состояние эмоциональной сферы ребенка, его мотивацию, личность в целом [62].

В то же время диагностические возможности эмоциональной сферы ребенка не стоит бесконечно расширять. Мы уже говорили о том, что ребенок, увлеченный познанием мира, рисует не себя. С этой точки зрения рисунок более валиден (подходит) для диагностики состояния проблемных, а не здоровых детей.

Рисунок может использоваться не только для диагностики, но и для психотерапии. Часто, взаимодействуя с миром, ребенок чувствует свою беспомощность. Реакции взрослых при этом могут не помогать, а даже сбивать с толку. Рисуя, он формулирует познаваемое. Это путь обнаружения собственной проблемы и способ обращения к ней безопасным путем (ведь в рисунке можно нарисовать объект настолько опасным, насколько возможно это пережить, а вовсе не таким опасным, каким он представляется в реальности).

Умение что-то изображать, творить – одна из форм независимости, которая все больше развивается с возрастом ребенка. Это и независимость от созданного в том числе. Так как я сам творец, то могу творить снова и снова, что в конце концов позволяет переработать непонятный или болезненный материал. Это важный момент терапии искусством [200].

В возрасте 10–11 лет дети перестают рисовать. Они уже освоили более эффективную знаковую систему – письмо, которая позволяет быстрее приобрести знания, даже не предпринимая для этого специальных усилий. Кроме того, то, что подростки могут сделать сами, их уже не удовлетворяет. Попытки специального обучения часто не соответствуют потребностям ребенка, а потому приводят к разочарованию в занятиях рисованием. Оценки взрослыми и другими детьми рисунков подростка еще более усиливают нежелание творить. Художественным творчеством продолжают заниматься очень немногие – в основном те, кто рано ощутил внутреннюю потребность посвятить этому жизнь, или те, за кого такое решение приняли родители. Большая же часть детей оказываются вне художественного творчества.

## Словарь к 4-й главе

*Головоног* – первое изображение человека в виде окружности более или менее правильной формы, которая объединяет в себе голову и туловище. К ней под прямым углом прикрепляются палкообразные руки (в направлении, близком к горизонтальному) и вертикально ориентированные ноги. Он отображает то главное, что видит в себе и других ребенок: лицо, голову как объект жизнеобеспечивающий, несущий эмоциональную характеристику объекта, и ноги как средство передвижения.

*Каракули* представляют собой графические следы, которые оставляет палец, карандаш, фломастер или любой другой предмет на поверхности листа бумаги, стола, стены, обоев и т. д.

*Ощущение края* – одна из ступеней в развитии детского рисунка на этапе каракуль, возникающая между первым и вторым годом жизни. Если в первых рисунках ребенок легко заходил за края рисунка, не замечая этого, то теперь он уже видит границу рисунка, и рука четко останавливается перед краем, или линии загибаются в области угла.

*Рентгеновский стиль* – особый способ изображения объектов, представленный в рисунках дошкольников. Заключается в том, что в изображении присутствуют те детали, которые не могут быть видимыми для наблюдателя с той позиции, с которой объект представлен зрителю. Например, у всадника, скачущего на коне, обе ноги находятся по одну сторону лошади. Этот стиль является следствием реализма ребенка и трудностью изображения трехмерного пространства на двумерном листе бумаги.

*Фризная (ленточная) композиция* – первая попытка ребенка построить систему пространственных координат, которая организует картину мира, создаваемого им на листе бумаги. В ней земля изображается в виде опорной линии, а фигуры людей и животных располагаются на ней. Пространство для неба остается незаполненным. Иногда оно передается линией или облаком. Если в одном фризе сюжет не укладывается, то возникает второй и даже третий ярус. Изображение на фризе выглядит таким образом, как будто ребенок видит происходящее в некоторой последовательности, с низкого горизонта, по мере



того как движется вдоль листа. Это самая ранняя и в эволюции, и в онтогенезе пространственная схема, при помощи которой ребенок пытается построить модель обитаемого мира.

*Этап каракуль, или кинестетический рисунок*, – первый этап развития рисунка ребенка, в котором он запечатлевает собственное движение по бумаге.

*Этап рисования человека* – более высокая ступень развития детского рисунка по сравнению с этапом каракуль. Образ человека в первых рисунках предельно схематичен. Это окружность более или менее правильной формы, которая объединяет в себе голову и туловище. К ней под прямым углом прикрепляются палкообразные руки (в направлении, близком к горизонтальному) и вертикально ориентированные ноги. Это изображение принято называть головногом. Постепенно рисунок усложняется и детализируется.

*Этап структурирования пространства* – самая высокая ступень развития рисунка ребенка. Если в первых рисунках структуру пространства определяет только лист бумаги, на котором делается изображение, то по мере познания ребенком пространства в рисунке формируется определенный внутренний порядок и возникает зрительная согласованность в организации объектов.

## **Глава 5**

### **Музыка в детском творчестве**

*Подавляя свои чувства, мы становимся их рабами.*  
*К. Роджерс*

#### **5.1. Музовость детства**

Музыка оказывает на человека одно из самых сильных воздействий, хотя механизм его еще слишком слабо изучен. Известно, что в Древнем Китае многие болезни лечили музыкой. Она стимулирует эмоциональные ассоциации, которые могут быть неодинаковыми у разных людей: у любителей музыки и профессионалов, у слушателей и композитора. А. Шенберг [198] утверждал, что «композитор открывает глубочайшую сущность мира и выражает глубочайшую мудрость на языке, которого его разум не понимает, – точно так же, как сомнамбула в магнетическом сне дает объяснение вещам, о которых наяву не имеет никакого понятия».

Младенцы, дошкольники и взрослые воспринимают незнакомые мелодии практически одинаково, однако восприятие знакомой музыки существенно различается. Музыкальный опыт развивается у человека подобно тому, как развивается его речь [286]. Для восприятия музыки, как и для многих других психологических процессов, существует сенситивный (чувствительный) период. Есть мнение о том, что именно та звуковая информация, которую ребенок впитает в себя в раннем детстве, станет основным опорным поэтическим и музыкальным языком в его будущем сознательном речевом и музыкальном интонировании. Возможно поэтому те дети, которых укачивали под колыбельные, воспитывали на пестушках, развлекали прибаутками и сказками, с которыми играли, исполняя потешки, по многочисленным наблюдениям, позднее имели развитое музыкальное мышление [119].

Музыкальное творчество дошкольника в меньшей мере описано в литературе, чем художественное. Зафиксировать процесс рисования ребенка может любой человек, отождествить же определенную активность ребенка как музыкальную может лишь тот, кто умеет различать музыку в шуме окружающей жизни. Поэтому взять рисунки ребенка для их изучения можно у любого родителя, а получить материал о музыкальном творчестве ребенка – в основном у музыкантов.

До школьного периода ребенок еще слабо владеет своим голосовым аппаратом, поэтому напеть сочиненное могут немногие. Чтобы воспроизвести нечто на музыкальном

инструменте, нужно специально обучаться. Число детей, обучающихся музыке до 5 лет, незначительно по отношению к числу детей, рисующих до этого возраста (рис. 5.1). В то же время представляет максимальный интерес не музыкальное развитие одаренных детей, чьи ступени совершенствования приковывают внимание специалистов и подробно исследуются, а шаги в музыке обычных детей, которые входят в этот мир, познавая его путем творческого общения с ним.



**Рис. 5.1. Первые шаги в большой музыке**

Детское исполнительство не несет в себе ценности для окружающих, но оно спонтанно возникает в ребенке и необходимо ему не столько для дальнейшего музыкального развития, сколько для личностного роста. К детскому исполнительству вряд ли можно применить требование художественности, в нем есть скорее элементарная выразительность. Через музыку дети, как и взрослые, передают свои чувства, мысли, переживания.

Музыка складывается из трех составляющих: звука, ритма и движения.

Когда-то верховный бог Зевс, как утверждали древние греки, создал столь прекрасный мир, что другие боги застыли в изумлении. Тогда Зевс, желая утвердиться в собственном величии, задал им вопрос: «Есть что-то, что можно добавить в этот мир, чтобы он стал еще более прекрасным?» И боги ответили, что в мире не хватает только того, кто словами, голосом и движением воспел бы его красоту. И тогда первейший из богов создал трех сестер, три музы – танца, пения и поэзии. Это были дочери Зевса и богини памяти Мнемозины.

Кроме поэтичности в этом мифе есть рациональное зерно. Мир полон движения, ритма и звука. Музы едины в своем восхищении миром. Подобно им, войдя в мир, ребенок, воспекает его единым порывом, который трудно назвать музыкальным в смысле, который вкладывают в это понятие взрослые. Более точно его можно называть музическим, подчеркивая в нем единство поведения ребенка, проявляющего свою музыкальность в удивительном интонировании речи и изяществе движений [34].

Во многих языках слово «игра» имеет два смысла: игра на музыкальном инструменте и игра во что-либо. Эта двойственность значения слова встречается в английском, немецком, французском и русском языках [34].

Спонтанные музыкальные проявления, характерные для детской культуры, значительно более соответствуют понятию «игра», чем традиционное взрослое понятие «музыка».

Эти музыкальные проявления малышей часто не замечаются взрослыми, но именно они помогают детям беспрепятственно входить в мир. Для большинства взрослых кажется естественным, что ребенок точь-в-точь повторяет не только слово, произнесенное взрослым,

но и интонацию, с которой оно было произнесено. Достаточно прислушаться к детской игре, чтобы восхититься теми интонациями, которые передают дети от имени персонажей. При этом чем шире интонирование собственной речи у родителей, тем выраженнее это у ребенка.

Со времен античности, когда музыка была всенародным достоянием, она все более и более развивалась в сторону эстетизации, специализации, профессионализации, а потому детская музыкальная культура все более отдалялась от музыкально-эстетического и музыкально-педагогического сознания взрослых. Для взрослых представление о музыке вмещает в себя ценностные критерии чистоты, определенной тональности и красоты бельканто.

Р. Бьеркволл [34] привел пример использования музыки детьми в процессе адаптации к детскому сообществу. Он и его семья приехали в страну с другой культурой и другим языком, который был не знаком его 7-летнему сыну. Несколько дней мальчик одиноко стоял у стены, наблюдая за тем, как ребята играли во дворе в неизвестную игру и весело переговаривались на неизвестном языке. Но однажды мальчик попросил отца купить ему мяч. Взяв его, он выбежал на улицу и включился в игру точно имитируя своим телом ритм, увиденный у местных мальчишек, и музыкальное интонирование слов, которые ребята использовали в игре.

## **5.2. Связь детской музыкальной культуры с традиционной культурой**

Различие между музыкальной взрослой и детской культурой сопоставимо с различием между письменной и устной культурой [34]. Письменный язык структурирует наше мышление, требует логики. Написанное предложение подчиняется законам грамматики и не допускает их нарушений. Устное предложение выпускает часть слов, оно будет воспринято, даже если не все слова будут стоять в нужных падежах. Устное предложение всплывает из ситуации, общей для собеседников, и им незачем говорить друг другу то, что воспринимает каждый. Но в устной речи есть то, что никогда не может быть представлено в письменной – музыкальность фразы, ее ритм. Она сопровождает движение человека, в ней даже может полностью отсутствовать мысль, но она гармонично растворяется в общем контексте жизни.

Детская музыкальная культура близка не музыкальной культуре взрослых, а устной традиционной, например, культуре африканских аборигенов, у которых музыка органически включена в будничную жизнь. Ребенок не вычленяет музыку как отдельный феномен. Он не поет специально для кого-то (исключая ситуации, где его это заставляют делать взрослые) или по особому случаю, часто он даже не знает, что поет. Его песня возникает как порыв его чувств, когда он карабкается по дереву перепрыгивает лужи после дождя, рисует что-то на листе бумаги или стене дома. Она зарождается как общий фон в естественном спонтанном движении, а не на занятиях, где следует молча внимать взрослому (рис. 5.2).



**Рис. 5.2. С песней по жизни**

Звук приходит со всех сторон, и человек погружается в него, как в бесконечное море, за внешним хаосом которого трудно угадать структуру [248]. Ребенок с рождения погружен в звуки реальной жизни. И так же, как из общего потока световых стимулов он вычленяет зрительный образ, из разнообразия звуков он извлекает те их параметры, которые будут значимы и помогут ему в адаптации к миру, в котором практически отсутствует тишина.

Ю. – Р. Бьеркволл [34] утверждает, что в традиционных африканских языках нет отдельного слова «слушать», как нет и отдельного вида деятельности – слушания. Человек воспринимает одновременно цвет, звук, движения тел, он и сам не стоит на месте в этот момент, а движется в море других колеблющихся тел. В этой культуре человек созвучен тому, что порождает с помощью инструмента и своего тела, живущего в ритме музыки. Именно африканская культура породила джаз – бесконечную групповую мелодическую, ритмическую, танцевальную импровизацию. Это не похоже на то, что делает слушатель европейских джазовых концертов, лишенный возможности подпевать, двигаться и созидать вместе с исполнителями. Но это не значит, что европеец чувствует музыку иначе, чем африканец. Его культура вынудила его отучиться от вибраций тела, возникающих у всех одновременно со звуком, которые так естественно он воспроизводил в детстве. Многолетнее обучение в школе, где именно эта музовость, то есть единство движения и звука, является объектом запрета даже на занятиях музыки, приковывает его тело к сиденью, когда душа рвется в стихию ритма.

Мы вновь напоминаем, что интеллект ребенка в это время называется сенсомоторным, то есть его развитие зависит столько же от восприятия, сколько от движений, которые взрослый часто оценивает как препятствие к освоению ребенком тех истин, которые он настойчиво стремится ему передать. Но если бы вместо скучной нотации взрослый пропел и станцевал с малышом эти истины, они бы усвоились им более надежно и нанесли меньшие травмы каждой из сторон. Ведь именно это и делала замечательная няня из сказки Памелы Тревел «Мэри Поппинс». Она пела и танцевала сама и побуждала к этому взрослых и детей, она учила петь тогда, когда хочется, а не тогда, когда прилично.

В традиционной культуре музыку не записывают, поскольку ценится не точность воспроизведения того, что было создано ранее, а интерпретация повествователя, его фантазия и память, составляющие основу творчества.

Ребенок вне зависимости от места рождения подобен аборигену, который находится в единстве с миром и тело которого мгновенно реагирует на звуки этого мира. Малыш не

может их членить, они просто составляют фон непосредственной жизни. Птицы поют о том, что они есть, лев рыком демонстрирует свое присутствие, а певец в любой традиционной культуре поет о том, что видят его глаза. Спонтанная песня ребенка, не имеющая тональности, высвобождает энергию и возвещает всем о том, что он есть.

Ни в одной традиционной культуре нет понятия, подобного термину «музыка» в современной Европе [233]. В традиционных культурах есть только слова, включающие движение и песню, или ритм и инструмент, его производящий, или праздник, объединяющий все это вместе. С этой точки зрения текст, который невозможно спеть, не имеет смысла. Действие и песня неразрывны и не имеют отдельных слов. Именно так поступают дети во всем мире, когда, играя без взрослых, расппевают, а не говорят реплики героев своей игры.

Русский фольклор, являясь частью традиционной культуры, близок к детской музыкальной культуре. Фольклор происходит от английских слов «folk» – народ и «lore» – знания, мудрость. В нем песня не выделяется особо, а входит гармонично в различные виды деятельности, вплетена в них ритмом и структурой. В фольклоре личность не расчленяется видами деятельности. В народной культуре ребенок слышал музыку еще до рождения, поскольку песня сопровождала любой этап работы его матери во время беременности. И эти песни составляли постоянный фон, на котором протекает жизнь [118].

Вот описание процесса пения нянюшки: «Она сначала сядет на каком бы то ни было месте, заложит одну ногу на другую, сажает дитя на крестообразно сложенные колени и потом начинает петь; первые слова поет довольно протяжно, последние же гораздо чаще, и за каждым словом той ногой, которая стоит на полу, делает ударения, причем, улыбаясь, смотрит дитяти в лицо, который, в свою очередь, махает ручонками и весело смеется» [179]. В этой сценке ребенок движется в такт движению ноги нянюшки, слышит ее голос, ритмично хлопает в ладоши, усваивая пульсацию звуков.

Народная песня – это импровизация, в которой несколько голосов прислушиваются друг к другу, взаимодействуют, уступают и соревнуются. Так даются первые уроки социальной практики.

Фольклору свойственны несколько видов композиции. Первая называется фрагментарной. Это нанизывание отдельных мотивов, образов без внутренне мотивированной связи. Такой принцип архаичен (древен) и связан с мифологическим восприятием мира [141]. Впрочем, рисунок ребенка также построен по этому принципу, когда малыш берет за карандаш не для того, чтобы нарисовать что-то для кого-то, а для того, чтобы творить для себя, последовательно размещая все новых и новых героев своей фантазии.

Если во фрагментарной композиции нанизывание действия происходит более или менее произвольно, то в кумулятивной (накапливающей) для этого есть основа. Например, события следуют одно за другим, постепенно усиливаясь, или персонажи находятся друг с другом в причинно-следственной зависимости. Если во фрагментарной композиции нет ни начала, ни конца, то в кумулятивной есть понимание необходимости начала сочинения и симметричного ему конца.

В этом мире фольклора большое место отдается подражанию:

Ай, ду-ду, ду-ду, ду-ду!  
Потерял мужик дугу.  
Шарил-шарил – не нашел.  
Он заплакал и пошел.  
У него много ребят.  
Все по лавочкам сидят.  
Все по лавочкам сидят,  
Кашу масляну едят.  
Каша – масляная,  
Ложка – крашенная.

Когда песню поют под мерное движение колыбели, она становится колыбельной. Проблема, возникшая у мужика, не кажется столь трагичной, поскольку дети его накормлены и едят масляную кашу крашеными ложками. Но эта же песня может быть веселым развлечением, когда, мерно пропев всю песню, взрослый на последнем слоге слова «едят» поднимает голос, ребенок начинает смеяться, поскольку впервые встречается с тем, что и составляет юмор, – с неожиданностью. Он слышал эту песню много раз и запомнил, как должно звучать каждое слово. Смена интонации и хитрые глаза взрослого вводят его в мир смеха.

Многие фольклорные произведения выполнены в вопросно-ответной форме, как самая распространенная песенка про Чижика-Пыжика. Так может быть построена вся композиция. Еще одно свойство фольклора – его художественная условность. Мир фольклора противостоит реальному. Здесь есть игра категориями пространства, времени, объекта и субъекта. Такое свободное комбинирование всем и вся позволяет ребенку почувствовать себя свободным творцом там, где все преобразуется согласно его желанию.

### **5.3. Музыкальная природа человека до рождения**

Звук доступен для восприятия ребенка до рождения. Это не значит, что ребенок сразу же начинает слышать так, как это делают взрослые люди. Звук воздействует на человека двумя способами: через костную и воздушную проводимость. Кость хорошо проводит звук. В процессе речи кость вибрирует, и часть информации в ухо поступает через эту вибрацию. Но и воздух вибрирует, когда мы произносим слова. Эти колебания воздуха достигают ушей и говорящего, и слушателей. Но слушатели воспринимают звук исключительно через воздух, а говорящий – и через кость, и через воздух. Поэтому говорящий с трудом узнает свой голос, записанный на магнитофон, – он впервые слышит его только как вибрацию воздуха, без привычных дополнительных компонентов.

В утробе матери ребенок ощущает звуки материнского организма и ослабленные звуки окружающей среды всем телом. Он чувствует удары ее сердца, ритм дыхания, звуки из желудка и кишечника при переваривании пищи в виде вибрации собственного тела. Для него это естественный фон, регулярно прерываемый звуками среды, в которой пребывает мать. Эти звуки оформлены в уникальные ритмические последовательности, которые ребенок запоминает. Они сочетаются с ритмическими покачиваниями, которые возникают у него при движениях матери, что создает общий звуковой мир, в котором в неразрывном единстве присутствуют звук, ритм, движение. Когда ребенок плачет после рождения, матери достаточно приложить его к груди, как он тут же успокаивается и засыпает, подпадая под магию привычных звуков материнского сердца, дыхания, тепла ее рук и звуков голоса.

На седьмом месяце внутриутробного развития ребенок начинает различать звуки материнского голоса. Он доходит до него через несколько оболочек, которые его окружают, немного измененным. Многочисленные эксперименты доказали, что ребенок не просто слышит, но и запоминает эти звуки. В одном исследовании будущие мамы в течение двух последних месяцев беременности читали один и тот же ритмический стишок дважды в день. Когда их малыши появились на свет, то им включали магнитофонную запись этого стихотворения тогда, когда они сосали молоко в определенном ритме. Если дети меняли ритм потребления молока, то им читалось другое стихотворение с иной ритмической структурой. Оказалось, что новорожденные предпочитали пить молоко так, чтобы слышать привычное стихотворение [220]. Известно, что и позднее дети предпочитают то, что много раз прослушали, любому новому произведению. Это обусловлено психологической особенностью, согласно которой красивым становится привычное. Наши близкие кажутся нам привлекательными по этой причине.

Безусловно, ребенок не понимает смысл слов, но он воспринимает ритм, тембр, тональность материнского голоса и привыкает к нему. Теперь вне зависимости от

музыкальности матери, с точки зрения европейской культуры, для данного ребенка ее голос – самый прекрасный голос в мире.

Особенности пребывания в утробе матери таковы, что любое перемещение матери ведет к движению ребенка. Последнее стимулируют чувствительные нервные окончания спинного мозга, что провоцирует более быструю их миелинизацию (изоляцию) [239]. Любая дополнительная стимуляция сенсорных рецепторов способствует более эффективному процессу миелинизации в нервной системе, прежде всего, в тех ее отделах, которые подвергаются стимуляции.

Неродившиеся дети ощущают примерно одинаковые комплексы звуков, на каком бы конце света ни находились их матери. Стимуляция извне способствует развитию слуха ребенка, поскольку, как уже говорилось в главе 2, получая информацию, нейроны обучаются ее обрабатывать. Эта стимуляция, будучи необходимой, не должна быть и чрезмерной, потому что слишком интенсивное воздействие, напротив, снижает скорость созревания нервной системы. Оптимум стимуляции возникает тогда, когда мать спокойно совершает некоторую деятельность. Мы помним, что у нее снижен иммунитет, и ей опасно находиться в больших компаниях.

Разнообразие адекватных, но не чрезмерных ощущений, испытываемых ребенком до рождения, подготавливает нейроны к анализу стимулов внешнего мира после рождения, а значит, и к более эффективной работе всего мозга в дальнейшем. Опыт взаимодействия с матерью в этот период формирует потенциал, который дает ребенку возможность вступить в контакт с любым языком мира, любой культурой и освоить их [34].

#### **5.4. Слушание музыки как творческий процесс**

«Музыку слушают многие, а слышат немногие... Слышать так, чтобы ценить искусство, – это уже напряженное внимание, значит, и умственный труд, умозрение» [17]. Прежде чем начать творить во «взрослой» музыке, ребенок должен научиться ее воспринимать.

Музыка – искусство звука, развертывающееся во времени. Музыкальное восприятие основывается на анализе особым образом организованных звуков. Эта организация происходит по разным основаниям. Организация звуков по высоте называется музыкальным строем и формирует мелодию, по времени – ритмом, по громкости – динамикой, по качеству звучания, благодаря которому звуки одной и той же высоты и интенсивности можно отличить друг от друга, – тембром. Соотношение сильных и слабых долей составляет метр. Организация звуков на основе их устойчивости или неустойчивости в мелодии называется ладом. Структура ладов и аккордов составляет основу константности (постоянства) музыкального восприятия [121].

Ладовое чувство формируется у ребенка в процессе знакомства с ладотональными принципами организации музыки, принятыми в культуре, в которой он развивается [79]. Доказано, что различение звуков по высоте взрослым дается лучше, чем детям, а обученным людям – лучше, чем необученным. Это означает, что в механизмах звуковысотного слуха важную роль играет активность самого слушателя, его ориентированность на восприятие различий звуков именно по высоте, а не по какому-то иному основанию.

Точно такой же процесс существует и в речи: человек должен активно вслушиваться и анализировать ее, чтобы понять. Когда мы невнимательны к речевому потоку вокруг, мы не придаем ему смысла, он журчит как некая мелодия. Отличие заключается только в том, что речь в большинстве европейских культур не ориентирована на различение высоты звуков. Но есть такие народы, например тхай (в Юго-Восточной Азии), у которых одинаково произносимые слова на разной высоте звучания имеют разный смысл. Следовательно, дети этой народности при обучении речи должны учитывать не только характер фонем, составляющих слово, но и высоту звука, на которой они произносятся. Оказалось, что все люди этой народности имеют тонкий музыкальный слух, поскольку могут различать 1/4

тона. В европейской традиции, где нет таких требований к речи, наличие музыкального слуха связывают со способностью различать ступени только в полтона [185]. Однако необходимость вслушивания в речь кажется естественной для всех людей, тогда как необходимость мыслить при восприятии музыки для многих является откровением.

Изменение состава звука по высоте составляет основу речи, которая в значительной степени формирует слуховой аппарат человека. С этой точки зрения любой человек, умеющий говорить, может воспринимать музыку. В этом случае неумение ее слышать – это не проблема ребенка, а проблема его воспитания. Например, известно, что множество логопедических недостатков у современных дошкольников можно объяснить тем, что родители недостаточно говорят с детьми и мало им поют.

В. П. Морозов (1992) исследовал инвертированную речь, то есть проигранную задом наперед магнитофонную запись обычных высказываний. Оказалось, что лингвистический смысл инвертированной речи практически не узнается. Однако дополнительные ее составляющие – эмоциональная окрашенность, принадлежность человеку определенного пола, возраста и даже веса и роста – практически не изменялись по сравнению с неинвертированными записями. Это также свидетельствует о том, что мозг параллельно различным образом анализирует смысловую и эмоциональную составляющие речи. Мы уже упоминали, что смысловая составляющая связана с левым полушарием мозга, а эмоциональная – с правым. Но и звуковысотные характеристики анализируются правым полушарием, тогда как ритмические последовательности – левым [98]. Именно поэтому ритмические языковые игры повышают возможность мыслить музыкальными фразами и улучшают ритмическое музыкальное восприятие [205].

Звуковысотные и ритмические характеристики музыки составляют единый психологический комплекс, который принято называть контуром. Оказалось, что уже 8-10-месячные младенцы могут восстанавливать целостный контур знакомой мелодии по отдельным деталям [286]. Это означает, что они меняют свое поведение тем или иным образом, когда слышат не всю известную мелодию, а только ее часть.

Если человек, слушая музыку, может подпевать, сопровождая ее голосом, то он точнее различает высоту звуков, чем в том случае, когда только слышит ее. Более того, при прослушивании знакомой мелодии можно зафиксировать изменение состояния мышц, которые должны участвовать в воспроизведении звуков мелодии, хотя человек молчит и только слушает. Такие движения мышц называют компарирующими (сравнивающими). Подобные компарирующие движения органов артикуляции заранее приводят голосовой аппарат в оптимальное состояние для воспроизведения слышимого звука. Следовательно, чтобы лучше слышать, нужно больше петь [96]. В этом проявляется общая психофизиологическая закономерность: чтобы определить эмоцию другого, каждый человек интуитивно имитирует ее своими лицевыми мышцами. Таков способ опознания любого внешнего стимула (звуков, лиц, эмоций и т. д.), данный человеку от природы [125]. Мы все время подстраиваемся под воспринимаемое, чтобы уточнить его качество.

Восприятие мелодии и ритма также невозможно при пассивном наблюдении. В восприятии ритма участвует уже мускулатура всего тела, а не одних только связок, то есть восприятие ритма «всегда является процессом слуходвигательным» [168], хотя люди не осознают этих двигательных реакций. Попытки подавить моторные реакции или приводят к возникновению таких же реакций в других органах, или влекут за собой прекращение ритмического переживания... Нельзя просто «слышать ритм». Слушатель только тогда переживает ритм, когда он его «со-проводит», «со-дельвает» [79].

Ребенок также двигается, слушая [168]. У него это еще обусловлено и стадией интеллектуального развития: мы уже много раз подчеркивали, что до двух лет у детей сенсомоторный интеллект, поэтому практически любая деятельность сопровождается движением (рис. 5.3–5.6). Сам процесс музыкального слушания напоминает исполнение, поскольку это активный процесс придания смысла определенной последовательности звуков. Оказалось, что дети, которые плохо повторяли рисунок ритма, имели трудности в



других аспектах ритма. Требовалось многократное прослушивание, чтобы ребенок улавливал специфику ритмического рисунка мелодии.



**Рис. 5.3–5.6. Движения души годовалого ребенка при прослушивании музыки, реализованные в движении его рук**

Слышать музыку – это значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонации, настроений. Е. В. Назайкинский [122] предлагает различать восприятие музыки и музыкальное восприятие – в зависимости от того, состоялось ли такое восприятие. Музыкальное восприятие в этом случае – состоявшееся восприятие, то есть такое, при котором ребенок воспринимает звуки как музыкальные и умеет их определенным образом структурировать. «Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [122]. При восприятии музыки человек просто пребывает рядом с музыкой. При этом возможно и немusicalное восприятие, когда музыка слышится как звуковые сигналы, как нечто слышимое и действующее на орган слуха, но структура которого и суть оставляют слушателя равнодушным.

Музыкальное восприятие не дается ребенку от рождения, не является следствием возрастных перемен, а требует целенаправленной работы и ребенка, и его окружения [38]. Для многих людей и, безусловно, большинства детей услышанное, как и увиденное, часто переживается как единственно возможное и неизменное. Но, как и зрительное восприятие, слуховое требует вычленения значимого из фона, а в зависимости от опыта разные сущности могут восприниматься как значимые. Например, на рис. 5.7 можно увидеть гордого индейца или чукчу, заглядывающего в чум.

Подобно восприятию зрительного образа, при анализе ритма человек может неодинаковым образом структурировать последовательность звуков, что позволит

сформировать различный звуковой гештальт (определенное сочетание звуковысотных, тембровых и ритмических компонентов) и услышать разную музыку. Успешность идентификации ритмов определяется количеством звуков, не совпадающих по высоте. Точность определения большинства характеристик музыки обуславливается возрастом и обучением. Точно так же и соединение отдельных характеристик стимула в гештальт зависит от возраста и образования [221].



**Рис. 5.7. Пример двойного изображения: в зависимости от состояния человек может**

## **увидеть либо гордого индейца, либо маленького чукчу, заглядывающего в чум**

Таким образом, обучение ребенка слушать «взрослую» музыку – это обучение тому, что даже простой ритм может быть только одним из возможных вариантов организации звуков. Многократное проигрывание одной мелодии с перегруппировкой длительности звуков позволяет выделить разные особенности ритмического рисунка, которые ранее были незамеченными и даже недоступными.

Для неподготовленного слушателя музыка – это набор звуков, выбранных не из ограниченного класса уже известных звуков, а из бесконечного множества всех возможных звуков [137]. «При первом прослушивании всякая непривычная музыка представляется сознанию как хаос и бесформенность. При повторных слушаниях выясняются очертания: понимание музыки начинается с запоминания соотношений, более знакомых сознанию, и их сравнение с менее знакомыми. Отбор приводит к усвоению формы (что вовсе не означает, что слушатель должен знать название форм-схем и их различать: дело в усвоении распорядка, закономерности)» [17].

То, что человек слышит в музыке, зависит от того, что он может ожидать в ней даже в том случае, когда он не осознает самого процесса предожидания. Хотя слушание кажется мимолетным и непонятным, оно фактически является конструированием – активным действием психики по сопоставлению того, что воспринимается, с некогда уже организованным материалом. То, что мы слышим, зависит от того, что мы способны помыслить о слышимом, хотя мы и не осознаем, что мышление вообще происходит [207].

Более того, слушание, с этой точки зрения, само по себе является исполнением, то есть то, что слушатель извлекает из музыки – это решение сложной задачи восприятия, активный процесс придания смысла определенной последовательности звуков. Как и живопись, слушание также является одновременно и творчеством, и ответственностью за это взаимодействие между музыкой как материалом и слушателем как личностью по поводу того, насколько эта личность способна придать значение звукам [207].

Мозг активно вовлечен в организацию входящего сенсорного материала, то есть человек создает эту организацию в реальном времени. Однако он активно ищет лишь то, что ожидает на основе прошлого опыта. Следовательно, предшествующий опыт, с одной стороны, составляет основу понимания того, что извлекается из звуков сегодня, но и, с другой стороны, препятствует тому, чтобы слышать нечто новое, что еще не воспринималось до сих пор.

Сколько бы ни изучались отдельные элементы музыкального языка, произведение всегда оказывается неизмеримо большим, чем сумма составляющих его элементов. В музыке, как в любом виде искусства, смысл, который восстанавливает слушатель из услышанного, не соотносится ни с отдельными элементами произведения, ни с их взаимодействием.

Ребенок постепенно привыкает к тому, что в музыке есть ритм и метр, симметрия, темп, баланс, стабильность и напряжение. Все эти элементы имеют аналоги в переживаниях тела и движениях, поэтому возможность двигаться при прослушивании музыки помогает ребенку придавать смысл звукам.

Глубина, до которой человек способен придавать смысл и оценивать сложную мелодию, зависит от развития стремления к побуждению себя к соответствующей работе по конструированию смысла музыки.

Способы структурирования музыкальных звуков, используемые на одной стадии развития ребенка, не отбрасываются, а накапливаются и используются при переходе на другой уровень развития. Чем больше возможностей по организации неодинаковых способов восприятия музыки, типичных на разных стадиях развития слушания, предоставляют взрослые детям, тем свободнее дети будут фокусировать внимание на неодинаковых способах объединения звуков в мелодию. Эта способность менять фокус восприятия в соединении со свободой выбора значимого в музыке создаст условия для осознанного

творческого восприятия «взрослой» музыки.

## 5.5. Раннее проявление музыкального исполнительства

После восприятия музыки другой ранней формой музыкального творчества является движение под музыку. Еще не умея ходить, ребенок может радостно двигать ручками под ласковое мамино пение. Движение под музыку, отражая внутренне состояние ребенка, одновременно способствует становлению координации зрительных, слуховых и проприоцептивных (исходящих от собственных мышц ребенка) стимулов, развитию музыкального слуха, овладению своим телом. По механизму обратной связи активируются соответствующие зоны мозга, что способствует ускорению их созревания.

Движение под музыку позволяет ребенку познать и свои чувства, поскольку чаще всего в это время он испытывает положительные эмоции. Мы уже говорили, что слушание невозможно без внутреннего движения. Следовательно, раннее, еще до 2 лет, обучение пластическим движениям под музыку способствует развитию общего интеллекта, двигательной активности и творческого процесса.

Позднее позитивное воздействие оказывает соединение слушания музыки с рисованием. Оба процесса несут положительные эмоции, и их сочетание позволяет ребенку самому структурировать свои чувства. Это особенно важно еще и потому, что, как уже говорилось ранее, необходимо множественное прослушивание одного и того же произведения, чтобы возник гештальт, вызывающий постоянную эмоцию у ребенка. Прослушивание одного и того же произведения в процессе любой активности (игры, рисования, движения) позволит ребенку увидеть разные возможности структурирования музыкальных звуков.

Впервые акцентировал внимание на ритмике и обосновал ее использование в качестве метода музыкального воспитания швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз. Он полагал, что ритмика развивает музыкальные способности, пластичность и выразительность движений всех детей, а не только музыкально одаренных. Именно она позволяет маленькому существу выразить себя в движениях, пока не сформировались другие возможности.

Однако эти движения должны быть тесно переплетены с музыкой. «Как только они (занятия ритмикой) превращаются в занятия по воспитанию ритмических движений вообще, как только музыка отступает на положение аккомпанемента к движениям, весь смысл, во всяком случае весь музыкальный смысл, этих занятий исчезает» [168].

Немалую сложность при обучении музыке представляет для ребенка музыкальная запись: нотная запись более неопределенна, чем буквенная. В долгой истории развития музыкальной записи усилия представить знания в некоторой публично доступной форме привели к тому, что какие-то аспекты этого знания четко фиксируются в знаках, а какие-то просто игнорируются. В музыкальных записях есть необходимый минимум инструкций, но их недостаточно для того, чтобы восстановить задуманное автором. Запись сохраняет вариантность исполнительства. Это можно объяснить в том числе и тем, что в тот период, когда создавалась нотная запись, сами музыкальные произведения задумывались автором с возможностью различных вариантов исполнения, а потому предлагалось исполнителю самому решить, как закончить произведение. Та музыка, которая сейчас называется классической, некогда возникла из фольклора и долгое время сохраняла присущую ему импровизационность. Именно поэтому в наше время, чтобы точно воспроизвести музыкальное произведение, исполнитель должен знать особенности музыкального звучания в тот период, когда жил автор, а также другие произведения этого автора и многое другое, что не присутствует в нотах, но известно всем специалистам. Эти дополнительные знания передаются из поколения в поколение музыкантов как устное достояние, свойственное эффективным школам обучения.

Следовательно, дошкольника, который часто одновременно осваивает и чтение, и

музыкальную грамоту, необходимо научить различным образом пользоваться этими двумя знаковыми системами. Если об этом не говорится, малыш оказывается в ситуации неопределенности, пытаясь одинаково пользоваться этими системами передачи информации, но получая разные результаты. Познание букв в конце концов позволяет осилить чтение. Однако и оно, в силу различного опыта детей, внешним наблюдателем будет восприниматься как весьма неодинаковое в зависимости от того, перенимает ли ребенок от обучающего взрослого только структурные элементы чтения (буквы) или он научается также восстанавливать эмоциональную составляющую из смысла и читает текст в соответствии с эмоциональным контекстом. Ему это доступно, потому что он уже пробовал создавать эмоцию в речи.

В музыке ребенку на первых этапах обучения сложно восстановить этот эмоциональный контекст из тех нотных знаков, которые он выучил. В записи ничего не говорится о способах извлечения звуков на разных этапах развития мелодии. Наблюдая за взрослым, ребенок также не может уловить особенности этого звукоизвлечения, поскольку еще не имел подобного опыта. Все это передается от педагога к ребенку на условиях абсолютного доверия последнего к первому. Этот процесс будет длиться до тех пор, пока, накопив собственный опыт получения звука, ребенок не почувствует, чего же добивается от него педагог. Но это самый скучный и самый непонятный период в обучении музыке, сквозь который проходят не все дети, а только те, кто смог довериться учителю. С этой точки зрения в процессе обучения исполнению музыки большую роль играет установление межличностных отношений ребенка и педагога.

Безусловно, для исполнителей на музыкальных инструментах важно определенное сочетание общих и специальных способностей, которые и позволяют им существенно раньше, чем менее одаренные дети, понять, что требует от них педагог, а следовательно, существенно раньше перейти на творческую, а не только тренировочную ступеньку обучения музыке. Результаты эмпирического исследования показали, что общие и специальные компоненты одаренности у начинающих исполнителей тесно взаимосвязаны в течение всего периода начального музыкального обучения и в значительной мере обуславливают качество их исполнительства [85].

Мы уже говорили в первой главе о выделенной Я. А. Пономаревым [139] способности действовать в уме. Она может проявляться независимо от сферы деятельности ребенка, от характера материала, с которым производятся умственные действия. У детей, которые поздно начали музыкальное обучение, но имели высокий уровень способности действовать в уме, тем не менее отмечается и высокий уровень «музыкальной» способности действовать в уме, несмотря на еще недостаточную музыкально-исполнительскую практику. С другой стороны, у многих детей шести и семи лет, рано начавших музыкальное обучение, уровень развития общей способности действовать в уме более высокий, чем у их сверстников, начавших музыкальное обучение в традиционные сроки. Из этого следует, что процесс музыкального обучения способствует развитию общих способностей, но и общие способности помогают развитию музыкальных.

Исследование С. С. Суровцевой<sup>1</sup> (2003) доказывает, что психофизиологическими предпосылками развития творческих и музыкальных способностей является высокий уровень развития кратковременной и оперативной памяти, пластичность сенсорных механизмов и скорость обработки сенсорной информации. Следовательно, процесс музыкального восприятия в отличие от восприятия музыки требует большой внутренней работы.

Обучение игре на любых музыкальных инструментах способствует развитию у ребенка музыкального слуха. Отсюда большое значение имеют не индивидуальные занятия, а

---

<sup>1</sup> Суровцева С. С. Исследование сенсомоторных реакций и слуховой памяти как предпосылок развития креативности и музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста // Герценовские чтения. СПб.: Изд-во РГПУ, 2003. С. 301–305.

участие в оркестре, где каждый ребенок ощущает себя значимой частицей общего музыкального события и учится вслушиваться в многоголосое звучание, чтобы вовремя вступить со своей партией. Особенно тренирует слух ребенка игра как на инструментах, не имеющих звукоряда, но позволяющих совершенствовать чувство ритма и расширяющих тембровые представления, так и на мелодических инструментах, влияющих на все основные музыкальные способности. Чтобы сыграть мелодию по слуху, нужно иметь музыкально-слуховые представления о расположении звуков по высоте и ритмические представления. При подборе мелодии необходимо также ощущать тяготения к устойчивым звукам, различать и воспроизводить эмоциональную окраску музыки.

Инструментальное творчество детей требует некоторых условий: владения элементарными навыками игры на музыкальных инструментах и знания различных способов звукоизвлечения, которые позволяют ребенку передать простейшие музыкальные образы (сигнал клаксона автомобиля, цокот копыт и т. д.). Обычно в дошкольный период творчество проявляется в импровизациях, то есть изменениях тех или иных частей выученного музыкального произведения, подборе по слуху уже известной песни и, весьма редко, – собственно сочинении нового произведения. Это случается не часто, так как требует большого музыкального опыта, комплекса знаний, навыков, умений. К этим знаниям и навыкам относятся развитое ладовое чувство, то есть знание того, что содержанием музыки являются чувства, настроения, их смена и что есть разные средства музыкальной выразительности (мажорный или минорный лад, различный тембр, динамика и т. д.), сформированные музыкально-слуховые представления, или знание о том, что музыкальные звуки имеют различную высоту, что мелодия складывается из звуков, которые движутся вверх, вниз или повторяются на одной высоте, а также умение исполнять это на инструменте. Развитое чувство ритма проявляется в знании того, что музыкальные звуки имеют различную протяженность, что они движутся, что ритм влияет на характер музыки и ее эмоциональную окраску.

Необходимое условие возникновения детского творчества – накопление впечатлений от восприятия искусства, которое является образцом для творчества, его источником. Другое условие детского музыкального творчества – накопление опыта исполнительства. В импровизациях ребенок эмоционально, непосредственно применяет все то, что усвоил в процессе обучения [38].

## 5.6. Детское пение

Мы уже говорили, что музыкальные способности в силу возможности мозга анализировать звук до рождения могут проявляться раньше других специальных способностей [168]. Эти способности включают в себя ладовое чувство, ритмическое чувство и репродуктивный компонент музыкального слуха. Все они могут проявляться уже на первом году жизни.

Первый звук, который производит младенец, возвещая о своем появлении, – крик. Это результат целого ряда событий. При рождении тело ребенка внезапно охлаждается из-за смены температур в утробе матери и в окружающей среде. Мышцы его тела, напряженные под воздействием адреналина при прохождении по маточным трубам, резко сокращаются. К этому моменту в крови и мозгу накапливается углекислота из-за прерывания обычного способа получения кислорода через плаценту. Высокие концентрации углекислого газа включают работу дыхательного центра, что влечет активацию дыхания. Прохождение воздуха через суженные адреналином связки порождает первый детский крик.

Для матери этот крик звучит как призыв к общению. С этого общения начинается музыкальный диалог взрослого и малыша. Смысл материнских фраз еще недоступен ребенку: мозг не готов их обрабатывать. Но он уже может запоминать мелодию, тембр и ритм небольших фраз, произносимых матерью. Малыш от рождения наделен способностью подстраиваться под интонацию матери, что и порождает музыкальный диалог между ними,

так как произносимые каждым из них звуки еще не несут иного содержания, кроме эмоционального [287].

Развиваясь, эти звуковые реакции ребенка к 8-10 месяцам настолько напоминают музыкальное исполнение, что Т. Н. Ушакова (2004), точно подметившая их, дала им название «речь-пение». Это первые знаки музыкальной сути ребенка, который может интонировать, ритмически воспроизводить фразу матери и одновременно двигаться всем телом, совершая к этому времени не хаотические, а весьма плавные движения.

Но и начав говорить, ребенок не оставляет пение. Однако это ежедневное детское музицирование далеко от красоты оперного бельканто или даже профессионального исполнения популярной музыки. Владение голосом у большинства детей проявляется значительно позднее, чем умение слышать, и требует постоянной тренировки.

В спонтанном пении ребенок может проявить свои переживания, одновременно тренируя ладовое чувство и чувство ритма. Но пение имеет и отдаленные от музыки последствия, поскольку при этом развиваются и укрепляются легкие, формируется координация голоса и слуха, стимулируется речь.

Выделяется несколько видов детской песни. Спонтанная песня присутствует в любых детских занятиях, придавая ритм игре, форму – движениям тела, остроту – словам [34]. Она является ключом к самовыражению и росту. Она подчинена только правилам детской культуры и не управляется непосредственно взрослым миром (рис. 5.8).

На детской площадке кто-то меланхолично лежит на песке и что-то мурлычет, кто-то печет пироги из песка и радостно возвещает об этом: «Я пеку, пеку, пеку, пеку пирожо-о-о-очки». Кто-то сидит на качели и издает победный клич: «И-и, и-и», – подстраивая его под движение качели. Если спросить этих детей, что они поют, они будут удивлены не меньше африканца, мерно раскачивающегося под аккомпанемент собственного голоса. Они не знают, что они – поют, они живут, а жизнь и есть неразрывное единство движения и звука, прежде всего звука собственного голоса.



**Рис. 5.8. Контекстуальная перспектива детской культуры и ее песенной традиции (Бьеркволл, 2001)**

Если на минуту забыть, что музыка – это Моцарт, Чайковский, Бах, то можно услышать полный веселого чириканья мир детства, прерываемый пронзительным визгом или нудным плачем, весьма гармоничным в этой особой звуковой гамме. Это и есть спонтанная песня детства.

Другой вид детского песенного творчества – текучая (аморфная) песня. Она органически развивается из младенческого гукания как часть первой игры голосом. Ребенок представляет себя самолетом или другим видом транспорта. И вот он весь – движение и звук. В этом звуке есть внезапные крещендо (нарастание силы звука) и диминуэндо (ослабление силы звука). В нем есть паузы, понятные ребенку, создающие ритмическую окраску этому звуковому движению. Особенностью этой песни является то, что она не нуждается в том, чтобы быть понятной кому-то еще. Ребенок создает ее для себя, поэтому у нее единственный уникальный код, нужный ребенку здесь и сейчас. Оставаясь один на один, он выдыхает звуки своей песни [34].

Дети используют и готовую взрослую песню, приспособливая ее к своим детским делам. Уже в 1,5 года ребенок может заканчивать фразу или пристраиваться к голосу родителей, поющих знакомую ему мелодию. При этом ребенок может начать песню вслух, затем продолжить ее внутренним монологом и точно в ритмический промежуток продолжить петь вновь вслух. Количество освоенных ребенком песен определяется средой, в которую он погружен. Так, Ю. – Р. Бьеркволл [34] утверждает, что его дочь в 2 года и 1 месяц знала 30 песен.

Ребенок еще не точно членит язык. Поэтому возможны варианты восприятия, не соответствующие авторскому замыслу и общеизвестному пониманию текста. «Слыхали львы», – поет девочка, прослушав сцену из «Евгения Онегина», где певицы поют: «Слыхали ль вы?» Более того, ребенка пока еще не волнует смысл, и он может многократно повторять специфическим образом понятый им отрывок из песни: «Под крылом самолет о чем-то поет. Зеленое море в тайги».

Освоив песню, дети переносят ее в игровой контекст, импровизируя с текстом и музыкой. Эта песня сопровождает теперь строительство замка или процесс рисования. При этом главным в этой песне будет текст, который ребенок меняет сам, а музыка остается близкой к первоисточнику, хотя и в ней могут быть произведены изменения в соответствии с нуждами игровой ситуации.

У детей, готовых играть с другими детьми (примерно в два-три года), возникают песни-формулы. Первая из них используется при игре в прятки с близкими: «А-у». К ним относятся способы сбора детей в игру, уникальные для каждого детского сообщества: «Э-эй, и-ди-те сю-да!». На распев произносятся и дразнилки: «Ленка-пенка, дай поленка: нечем печку растопить». Она произносится нараспев: «Лен-ка – пен-ка, дай по-ле-нка». Автору этого учебника до боли знакомы эти интонации, которые не стираются с годами.

В детском коллективе весьма скоро дети усваивают определенный музыкальный код, который сопровождает значимые слова: «отдай», «куда», «все сюда». Новичок в группе выделяется именно неумением пользоваться этой музыкальной аранжировкой.

Все эти песни сопровождают детскую повседневность (рис. 5.9): они включаются в игры, используются для сбора коллектива, они могут быть контекстной рамкой, от которой зависит атмосфера ребячьей активности [34].



**Рис. 5.9. Различные уровни использования песни в игре (Ю. – Р. Бьеркволл, 2001)**

Итак, детское музыкальное творчество, как и детское исполнительство, обычно не имеет художественной ценности для окружающих людей. Оно важно для самого ребенка.



Критериями его успешности является не художественная ценность музыкального образа, созданного ребенком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности.

### 5.7. Функции музыкальной детской культуры

Музыкальный язык – это часть многогранной способности детей к общению. Детская музыкальность, проявляемая в движении и пении, позволяет ребенку передать миру ту информацию, которую он пока не готов транслировать через словесный язык. Она помогает войти в мир сверстников, завести друзей, подать сигнал о помощи, продемонстрировать особенности своей личности.

Это развитие музыкальных способностей начинается еще до рождения ребенка, когда он сначала всем телом, а затем и ушами воспринимает доступные ему звуки, создаваемые телом матери и затем ее голосом и голосами близких ей людей. Чем шире модуляции голосов близких, тем в большей мере ребенок будет опираться на них, тем значимее они будут для него и тем шире он будет сам использовать их при общении.

Затем, появившись на свет, с помощью звука он сможет осознавать свое существование, постигать разные уровни собственных душевных переживаний, познавать мир и фантазировать. Музыкальность, проявляемая в движении и песне, позволит ребенку структурировать время, придать ему собственный ритм, проявить уникальность, ввести в общую мелодичность мира свою особую линию.

Осваивая музыкальную азбуку коллектива в виде песен-формул, ребенок научится занимать свое место в нем и овладеет правилами социальных игр.

Дети, начинающие осваивать нотную грамоту, тут же начинают сочинять (рис. 5.10). Однако им еще трудно прорваться сквозь значки, рисование которых слишком затрудняет выражение непосредственных чувств. Поэтому они могут продолжать сочинять, но уже не записывают это на бумагу.



Рис. 5.10. Запись первого сочинения пятилетнего музыканта Стасика

Однако эта музыкальность не является значимой для большого искусства. Поэтому, незамеченная у части детей их окружением, она постепенно исчезает из жизни ребенка как

не способствующая адаптации во взрослом мире. Другой части детей, обладающих уникальными способностями, может грозить, напротив, излишняя музыкальная социализация в элитарных музыкальных учреждениях, подавляющих спонтанную детскую песню. Дети начинают воспринимать как музыку лишь то, что соответствует взрослому представлению о ней, прекращают импровизировать, поют правильнее, с точки зрения взрослых, и играют так, как надо, в результате чего из них получаются профессиональные исполнители, но (как и в других видах детского творчества) исчезает сама тяга к творчеству. Поскольку обучение одаренных детей строится на условиях, задаваемых взрослыми, дети рано втягиваются во взрослую традицию и утрачивают собственную спонтанную песню, которая часто долго сохраняется у менее одаренных детей.

Механизм музыкального слуха связан с деятельностью правого полушария. Клинические исследования свидетельствуют о том, что нарушение различения высоты звуков обусловлено повреждением правого полушария. Иначе говоря, мозговой субстрат речевого и музыкального слуха различны: для развития речи необходима активность левого полушария (у всех детей вне зависимости от право– или леворукости), а для развития музыкального слуха – правого [98]. Если усилие взрослых направлено на развитие только речи или только музыкального слуха, одно из полушарий (более активное) подавляет другое.

Возможно, что отсутствие музыкального слуха у части детей обусловлено именно тормозящим влиянием со стороны речевого слуха. Как ни парадоксально, высокое развитие речи может быть причиной низкого развития музыкального слуха. Например, многие дети в первом классе «теряют» интонацию. Ребенка начинают учить излагать свои мысли по правилам устной и письменной речи – и он перестает интонировать, голоса становятся похожими друг на друга. Учителя пения в сентябре восхищались музыкальными способностями своих новых учеников, а в октябре, по их свидетельствам, ребят приходится учить заново, значительно ухудшается их чувствительность к точности музыкальной интонации [7].

Следовательно, для развития способностей к тем видам художественного творчества, в которых огромная роль принадлежит речи, очень важна чувствительность к интонации (не только к музыкальной, но и к речевой). Необходимо с ранних лет заботиться о ликвидации противоречий между голосом и речью. Голос не должен влиять отрицательно на выразительность и культуру устной речи, и наоборот [7].

## Словарь к 5-й главе

*Восприятие музыки* – процесс пребывания рядом с музыкой. При этом возможно и немusикальное восприятие, когда музыка воспринимается как звуковые сигналы, как нечто слышимое и действующее на орган слуха, но структура которого и суть оставляют слушателя равнодушным. Термин ввел Е. В. Назайкинский.

*Гештальт* (нем. – образ) – целостный образ, который формируется с опытом при восприятии стимулов любой модальности (слуховых, зрительных, вкусовых и т. д.). При формировании звукового гештальта человек объединяет звуковысотные, тембровые и ритмические компоненты стимула.

*Диминуэндо* – ослабление силы звука.

*Динамика* – организация звука в мелодии по громкости.

*Константность* (постоянство) музыкального восприятия базируется на структуре ладов и аккордов музыкального произведения.

*Крецендо* – нарастание силы звука.

*Кумулятивная композиция* (в фольклоре) характеризуется тем, что нанизывание событий в ней происходит на основании той или иной причины. Если во фрагментарной композиции нет ни начала, ни конца, то в кумулятивной есть понимание необходимости начала сочинения и симметричного ему конца.

*Лад* – организация звуков на основе их устойчивости или неустойчивости в мелодии.

*Метр* – соотношение сильных и слабых долей в мелодии.

*Музовость* или *музичность* детской музыкальной культуры подчеркивает неразрывность в ней пения, движения и ритма. Термин ввел Ю. – Р. Бьеркволл [34].

*Музыкальное восприятие* – восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен. Термин ввел Е. В. Назайкинский.

*Музыкальный строй* – организация звуков в мелодии по высоте.

*Ритм* – организация звуков в мелодии во времени.

*Тембр* – качество звучания, благодаря которому звуки одной и той же высоты и интенсивности в мелодии можно отличить друг от друга.

*Фольклор* происходит от английских слов «folk» – народ и «lore» – знания, мудрость. Это художественное творчество широких народных масс, преимущественно устно-поэтическое. Впервые термин введен в научный обиход в 1847 г. английским ученым Вильямом Томасом.

*Фрагментарная композиция* (в фольклоре) – нанизывание отдельных мотивов, образов без внутренне мотивированной связи. Такой принцип архаичен (древен) и связан с мифологическим восприятием мира.

## **Глава 6**

### **Словесное творчество**

*Самое высокое поэтическое устремление зарождается в потребности ребенка стать тем, суть чего он жаждет понять, а затем выразить это понимание во внешней форме.*

*Э. Кобб*

#### **6.1. Освоение родного языка как творческий процесс**

Взрослый человек, изучая новый язык, обращается к словарю. Он пользуется его поддержкой постоянно, чтобы с наибольшей точностью определить значение того или иного иностранного слова. Ребенок, погруженный в стихию родного языка, не имеет такой опоры. Он может использовать исключительно собственные ресурсы, чтобы активно впитать звуки соответствующего языка, вычленив из общего потока группы фонем, научиться их воспроизводить и, что самое сложное, связывать с определенными феноменами в окружающем его мире, многие из которых являются мысленными конструкциями, не представленными в предметах. Более того, многие слова многозначны и вмещают в себя спектр совсем не близких смыслов. Например, слово «хороший» родители применяют после самых разных действий ребенка. А слово «добро» применяется и к высшим духовным ценностям, и к низменным вещам. Без сомнения, каждый, познавший первый язык, в момент его освоения был творческой личностью.

Согласно Л. С. Выготскому [39], путь от мысли к слову у ребенка происходит как движение мотива, порождающего какую-то мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее сначала во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах.

Внутренняя речь ребенка представлена вербальной сетью, охватывающей все слова используемого человеком языка. Слова в ней, различные по смыслу и произношению, находятся в разной степени взаимной удаленности или близости. Особенности индивидуального функционирования сети определяют многие речевые характеристики человека, например, специфику «семантических полей» (то есть количество смыслов, описывающих данное слово), синонимию, антонимию слов, их податливость к заменам,

понимание многозначных слов, словесные ассоциации. Эта сеть формируется у ребенка в процессе освоения языка с учетом частоты и эмоциональной окрашенности слов, используемых окружающими. Вербальная сеть играет важную роль при формировании внешней речи, повторении предложений, так как смысловой семантический подбор слов в предложении происходит в пространстве сети с использованием ее связей [177].

Грамматическая структура, на основании которой слова организуются в предложение, согласно Н. Хомскому (1972), возникает у ребенка благодаря восприятию им весьма ограниченных и некачественных языковых данных (каждый из окружающих ребенка людей говорит не литературным, а разговорным языком, совершая специфические для каждого ошибки, усвоенные ими еще в детстве). Эта грамматическая структура не является результатом обучения, она врожденная. Используя эту внутренне присущую конструкцию, каждый малыш заново изобретает, воссоздает язык, на котором впоследствии говорит.

Он способен это сделать, так как бессознательное человека, возможно, структурировано как язык [89]. Бессознательное ребенка более открыто ему, чем взрослому, поэтому малыш точнее применяет правила языка, чем взрослый, и именно поэтому первому труднее даются исключения из правил. Вспомните, что говорят дети, играя между собой. Приступая к игре, мальчишка говорит партнеру: «Давай я был...», предполагая, что в игре он будет исполнять ту или иную роль. Но любой взрослый на его месте построил бы иную фразу. Памятуя о том, что игра еще только начнется, он воспользовался бы будущим временем: «Я буду...». Но именно ребенок грамматически точно выбирает сослагательное наклонение, которое применяется в ситуациях возможности (и в котором всегда реализуется прошедшая форма), зная, что игра – не реальность, а вымысел. Именно сослагательное наклонение трудно дается взрослому при освоении нового языка, тогда как ребенок пользуется им и в прямом, и в переносном смысле, «играючи».

У ребенка есть прирожденные психофизиологические предпосылки к освоению человеческой речи. Первые ее проявления – крик и плач новорожденных – одновременно, как мы уже упоминали в 5-й главе, свидетельствуют о том, что в мире появился еще один певец-музыкант. Именно они при нормальном развитии ребенка превратятся в дальнейшем в устную речь: они связаны с субъективным состоянием малыша и выражают это состояние с помощью доступных на этом этапе ребенку средств [177].

Эти первые варианты готовности к общению сигнализируют взрослому скорее о негативном состоянии ребенка. Но уже через два месяца возникает комплекс оживления, свидетельствующий о радости, которую испытывает малыш, научившийся к этому возрасту предвидеть удовольствие от общения. На приближение взрослого он отвечает улыбкой на лице, сиянием глаз, движением всех частей его маленького тельца и, безусловно, звуками. Эти первые звуки называются гулением, гуканием, а когда они становятся более сложными – лепетом. На слух они воспринимаются как гласноподобные звуки, близкие к нейтральным гласным взрослых [87]. Эти вокализации генетически закреплены и практически не различаются у детей, рожденных в разных уголках планеты, вне зависимости от того, на каком языке говорят близкие люди. Наследственную обусловленность этих звуков доказывает и тот факт, что гулят и лепечут как нормально слышащие, так и глухие от рождения дети [177].

Эти вокализации позволяют ребенку разработать аппарат звукопроизнесения. В течение первого года жизни его связки несколько опускаются, что создает условия формирования речи, так как увеличивается объем колеблющегося при произнесении слов воздуха.

Творческая активность ребенка на этом этапе заключается в возможности предугадать желание взрослого и в максимально точной форме повторить это [22]. Одновременно стремление матери видеть в ребенке понимающее существо усиливает вероятность взаимопонимания.

Вокализации ребенка все усложняются, его лепет переходит в разговор-пение, о котором уже упоминалось в 5-й главе [177]. Он имитирует не смысловую сторону речи

взрослых, а ее мелодический аспект, позволяя устанавливать наиболее точный эмоциональный контакт с близкими.

До года ребенок воспринимает слово не как определенный набор звуков, а как комплекс раздражителей, ощущаемых им одновременно со словом: положением своего тела, наклоном и мимикой лица матери, интонацией ее голоса, цветовыми и звуковыми событиями обстановки комнаты. Лишь постепенно он вычленяет сами слова, проявляя реакцию только на них. Слово связывается с большим количеством раздражителей, что приводит к тормозной реакции на менее постоянные раздражители. После первого года жизни ребенок реагирует на слова как на самостоятельные раздражители, хотя они еще не имеют четкой предметной соотнесенности, а обозначают ситуацию в целом. Ребенок использует слова как целые предложения. Например, «би-би» для малыша этого возраста (до двух лет) может обозначать все виды машин, а также поездку на них. В дальнейшем происходит членение первоначально более широких отношений между словом и тем, что оно обозначает, вплоть до полной специализации слов [84].

## 6.2. Словотворчество ребенка

Часть слов, произносимых ребенком, не является повторением услышанного, а отражает процесс осмысления им языковых норм и попытку использовать эти знания для обозначения освоенных им понятий. Такая деятельность ребенка называется словотворчеством, а созданные слова – неологизмами [177]. В отечественной литературе есть великолепные образцы собраний такого творчества [194].

Получив первые знания грамматики родного языка, ребенок начинает бесстрашно строить собственные слова по аналогии с теми, которые им уже освоены. «Эти образования по аналогии представляют характерную и исключительно широко распространенную особенность детской речи... Соответственные образования форм и слов у ребенка чрезвычайно разнообразны, в качестве «строительного» материала речевых высказываний включают всю систему флексий, суффиксов и приставок русского языка» [44].

По данным Т. Н. Ушаковой [177], из 126 опрошенных родителей 111 человек подтвердили факт словотворчества их детей.

Дети разных народов вне зависимости от особенностей языка используют три основных типа словесных образований в речи:

- 1) составление новых сочетаний из выделенных словесных элементов;
- 2) образования по типу «народная этимология»;
- 3) контаминированные (или синтетические) слова.

Т. Н. Ушакова [177] следующим образом классифицирует детское словотворчество:

1. Создание необычных глагольных форм, например: посадю, нажмал, жеваяю.
2. Оригинальное соединение корня слова с аффиксами при образовании различных слов: слон захоботал, пингвинюшня, хвостистая киска, искуда (откуда) (рис. 6.1).
3. Неверные падежные формы: кабачеки (кабачки), ротами (ртами).
4. Образования по типу «народная этимология», то есть осмысление морфологического состава слова и объяснение его значения на основе созвучия этого слова с другими словами, часто далекими по происхождению: полуэтилен, непокобелимый (непоколебимый), саморубка (мясорубка).



**Рис. 6.1. «Вы откуда звоните?»**

Длительность жизни неологизмов в языке ребенка различна. Одни он повторяет с упорством, другие быстро исчезают. Упорно обычно повторяются те из них, для которых ребенок имеет надежное объяснение его происхождения. Например, ребенок произносит вместо слова «сарай» – «сырай». При попытках взрослых поправить его он настаивает: «Сырай – как я говорю. И ты меня не поправляй, мне так удобнее: сырай-сырой-сыро...» [177]. Точно так же ребенок настойчиво повторяет собственное слово «небель» вместо «мебель», поскольку такое его произнесение объясняет ребенку происхождение слова: так он называет то, что является небеленым, но приставлено к выбеленным стенам.

Часто различают собственно словотворчество (создание новых слов) и образования по аналогии (неправильные падежные окончания – карандашов, человекoв, людев, сладота, даваю, пальчатки).

Неологизмы ребенка – это видоизменения словоформ, употребляемых в речи окружающих. Одинаковые неологизмы встречаются у разных детей, и даже у взрослых, что свидетельствует не о случайности процесса, а об отражении в нем существенных закономерностей усвоения русского языка. С одной стороны, дети членят те слова, которые никогда не членят взрослые.

С другой стороны, они выделяют из слов части, которые не являются их основой, их также никогда не выделяют окружающие ребенка люди. Например, малыш разделяет на части слово «ямщик» и задает вопрос: «Ямщик – от слова "ем"»? Подобное явление можно назвать «тотальным аналитизмом».

Т. Н. Ушакова предположила, что усвоение слов в ходе речевого развития происходит на основе формирования и закрепления в нервной системе цепочек кодовых последовательностей, соответствующих последовательности звуков в усваиваемом слове. Восприятие и узнавание слов происходит как идентификация поступающих кодовых импульсов или кодовых состояний. Произнесение слов управляется последовательными командами из двигательных речевых зон к артикуляторным органам. Обе названные цепочки скоординированы между собой. В обоих случаях кодирование слов происходит закрепленными последовательностями нервных сигналов [177].

Такое представление позволяет объяснить, каким образом возникают детские неологизмы. Существует два типа словесных новообразований по аналогии. Новое слово может создаваться по образцу одного слова. Тогда во взаимодействие вступают

функциональные структуры, соответствующие конкретным словам. Но образцом для появления нового слова может служить и обобщенная когнитивно-языковая структура, которая формируется у ребенка в процессе освоения речи как интуитивное обобщение наиболее типичных способов образования слов. При этом в аналогическом процессе участвуют два различных по функциональному значению компонента: структура, соответствующая модифицированному слову, и структура, фиксирующая обобщенную грамматическую категорию. Безусловно, прямые аналогии характерны для раннего этапа овладения языком, когда у ребенка еще нет языкового опыта. По мере развития и формирования когнитивных структур, соответствующих обобщенным словесным категориям, возрастает их роль в создании неологизма.

Таким образом, создаваемые детьми неологизмы – не случайные артефакты, а следствие использования ими тех же операций, которые приводят к созданию правильных речевых форм [177]. Они возникают как результат физиологического взаимодействия и внутреннего переструктурирования когнитивных структур, сформированных у ребенка на данном этапе речевого развития, но не отражающих еще, в силу небольшого опыта, всего богатства словообразования родного языка.

В детском словотворчестве обнаруживаются следующие два основных вида трансформации речевого материала: членение, или анализ, воспринятых словесных единиц и их объединение, синтез, обобщение. Членимые процессы формируются на основе сопоставления изменений одного и того же слова и его использования во взаимодействии с другими словами. Синтезирующие процессы возникают в образовании конкретных неологизмов в форме различных видов обобщений. Часть из них служит для выражения грамматических отношений, другая – логических категорий. Слова русского языка, имеющие словоизменительные варианты, обобщаются в нервной системе как целая парадигмальная структура слова: корневой элемент фиксируется один раз, а словоизменительные элементы (то есть грамматические маркеры) гибко связываются с ним. Это обеспечивает независимую обработку грамматических маркеров. Эти процессы протекают по типу саморазвития, то есть имеют внутренний характер и прямо не стимулируются языковой средой, хотя и протекают с использованием ее вербального материала.

### **6.3. Традиционный способ введения ребенка в языковую культуру**

Ребенок приобщается к культуре своих родителей через песни, которые поет ему мать или няня, потешки и сказки, рассказанные бабушкой или отцом. В этих фольклорных произведениях сложные взаимосвязи мира редуцированы до небольшого числа, что упрощает ребенку усвоение мира.

Баю-Баюшки-баю,  
Не ложися на краю.  
Придет серенький волчок  
И ухватит за бочок...

В мерном движении спокойного голоса матери нет ничего страшного. Да и волк, который ухватит за бочок – всего лишь маленький «серенький волчок». Но в этой колыбельной есть постоянное напоминание: не заходить за край – край того мира, где ребенка оберегают. Он еще не готов вступить во взрослый мир принципиально других отношений, чем те, которые складываются между ним и его близкими в ограниченном пространстве дома. Поэтому песни и потешки структурируют для него тот узкий круг явлений, которые не выходят за пределы «края» [131].

Большинство детей живет в ограниченном объеме комнаты или небольшой квартиры

среди собственного внутреннего ландшафта. Мир ребенка невелик. Но только собственное переживание реальности создает у него представление об окружающей жизни, это представление нельзя ему просто передать без его собственного осмысления [129]. С этой точки зрения внешняя информация, предлагаемая ребенку, должна соответствовать возможностям его мозга эту информацию переработать. Даже размышления во время совместного чтения с мамой книжки проявляются у годовалого ребенка в движении, помогающем ему присвоить смысл книжных знаний (рис. 6.2).



**Рис. 6.2. Проявление сенсомоторного интеллекта ребенка при чтении книги с мамой**

Традиционная культура, фольклор и создавались с осознанием необходимости соответствовать возможностям ребенка в осмыслении мира. Одновременно они были направлены и на то, чтобы формирующаяся личность соответствовала той структуре, в которой она развивалась. Это означает, что дети в максимальной степени должны были разделять представления родителей и продолжать их образ жизни. Большинство современных родителей ставит иную цель: дети должны свободно выбирать род занятий и способ приложения своих сил в жизни. Следовательно, это требует и иных воспитательных воздействий на ребенка по сравнению с традиционными.

Кроме того, появление телевизора позволило родителям часть обязанностей, которые ранее были исключительно прерогативой близких ребенка, отдать средствам массовой информации. Но ни один фильм, и ни одна книга не показывают реальности. Это всегда некоторая обобщенная мысль автора, имеющего свой особый взгляд на мир. Даже информация, переданная с места реальных событий, имплицитно включает видение того, кто ведет репортаж, а потому не является абсолютно точной. Но эта реальность слишком значительна по отношению к миру ребенка, и у него нет защиты от нее. И между ней и ребенком не стоят всемогущие (с точки зрения ребенка) отец или мать, способные защитить его.

С этой точки зрения введение ребенка в мир человеческих отношений будет более безопасным для психики ребенка, если этот мир будет опосредован взрослым, а не непосредственным, как это происходит при просмотре телевизионных передач. Взрослый посредник одновременно является для ребенка и хранителем, защитником, полученная из его уст информация приглушается характером отношений между малышом и взрослым. Поэтому самая страшная сказка или выдуманная история на коленях у папы или в обнимку с мамой



будет только будоражить фантазию, а не травмировать психику.

Дракон, о котором рассказывает отец, в воображении ребенка будет страшным, но таким, каким он рискнет его себе представить. В телевизионном фильме он будет живой и безжалостный настолько, что у ребенка не хватит эмоциональных ресурсов, чтобы пережить встречу с ним. Ему придется создавать собственную систему психологической защиты от такой внешней реальности. В какой-то момент эта система будет столь мощной, что через нее не сможет пробиться никто, в том числе и родители, отдавшие своего ребенка на воспитание телевизору. Зато ребенок спокойно будет воспринимать рассказы об убийствах не только на экране, но и в реальности, поскольку для него нет различий между первым и второй. В какой-то момент формирования личности было упущено объяснение этого разграничения. Тогда внешняя черствость уже взрослого человека, выросшего из малыша, имеющего в качестве источника информации о мире телевизор, будет всего лишь его детской попыткой заслониться от реальности. Он уже может встретиться с реальностью, но не может убрать созданные им некогда неосознаваемые механизмы психологической защиты.

Слово, в отличие от зрительного образа, многозначно. Это означает, что оно позволяет ребенку фантазировать, слушая то, что говорит взрослый, и создавать свою картину мира, доступную его пониманию и защищенную в той степени, к которой он готов. Затем он будет постепенно (поскольку ограничен его опыт общения с реальностью) приводить ее в соответствие с внешним миром. Это позволит сохранить в нем открытость и чувствительность наряду с осознанием сложных отношений между людьми и возможных опасностей в мире.

Но это не значит, что дети должны воспитываться только на фольклоре. Если взрослый, читающий сказку ребенку, не видит ее глубинной символики, если чары для него – плод фантазии, а дворцы – монархическая пропаганда, то для ребенка сказка утратит свою ценность и станет лишь источником ночных кошмаров. Взрослый нужен ребенку как посредник, ориентируясь на эмоциональность которого как на камертон, он сможет вычленять значимое и незначимое, ценное и ничтожное.

Если рассказчик увлечен сказкой и за действиями ее героев сам угадывает вечные человеческие отношения, тогда сказка будет таковой и для ребенка. Именно поэтому взрослый, выбирая то, что он будет рассказывать или читать ребенку, должен опираться не на штампованные противоречивые представления о том, что «детям нужно читать сказки» или «детям вредно читать сказки». Он выбирает то, что интересно и важно ему самому, поскольку слово для ребенка будет опосредовано личностью родителя, и через его видение мира, видение человека успешного (поскольку он смог создать семью, у него есть время на близкое общение с ребенком), он сможет сам реализоваться как успешный человек.

Подобным образом и литература влияет на взрослого человека. Здесь посредником между словом и читателем является автор. И читатель, даже глубоко переживающий происходящее, всегда знает о том, что это вымысел. Он всегда может выйти из того мира, в который погружает его автор, и вновь оказаться в безопасной, привычной обстановке.

Но если для взрослых художественное творчество часто является способом отреагирования некоторых неосознаваемых проблем [145], то для ребенка, у которого они еще не сформировались, художественное творчество часто является способом постижения основ этого мира. В этом случае литература позволяет переводить на общепринятый язык собственные интуитивные догадки об устройстве окружающей действительности.

#### **6.4. Литературное творчество дошкольников**

Платон в диалоге «Ион» говорит о том, что поэты сами не знают, как они творят. В полной мере это можно отнести к ребенку который пытается сотворить словом.

Литературное творчество дошкольников, как и их музыкальное творчество, имеет значение исключительно для них самих и для исследователей, изучающих механизмы

формирования личности. Это объясняется слишком малым опытом детей этого возраста. Мы уже знаем, что творчество – это прежде всего самоотдача, дарение миру особого взгляда на те или иные вещи. С этой точки зрения ребенку пока еще нечего дарить в форме обобщенного слова, хотя он готов уже это делать.

Приобщаясь к литературе, ребенок может идти двумя путями. Он либо полностью подражает в своем сочинении уже услышанному, буквально воспроизводя то, что сказано другим (ему еще не ведомы проблемы авторских прав, и он искренне считает, что сам сочинил известную миру сказку), либо фантазирует, выдумывает нечто, исходя из той картины мира, которую смог построить (рис. 6.3).

Детский возраст отличается верой в истинность того, чему учат, что говорят взрослые. Подражая, доверчиво копируя их, дети осваивают культурные навыки [93]. Подражательность на этом этапе является основой формирования интеллекта [130]. Но она не является пассивным действием, а характеризуется активной, избирательной позицией, «подлаживанием», подбором действий, соответствующих образцу. Она позволяет освоить те действия, которые отсутствуют в репертуаре ребенка, путем постепенного усложнения и совершенствования навыков.



**Рис. 6.3. Увлеченность фантазией**

Подражание как простое копирование с возрастом перерастает в творческое подражание, а затем через подражательное творчество – в подлинное творчество индивида [52]. Известно, что, прежде чем начать писать собственные картины, художники многократно копируют самые известные творения предшественников, музыканты прослушивают произведения более ранних композиторов, будущие ученые в студенческие годы повторяют эксперименты предыдущих исследователей, писатели – зачитываются книгами других.

У шестилетних детей, по данным З. С. Бартеневой и Л. А. Шустовой [17], показатель речевой креативности варьируется от 60 до 90 %. Этот показатель они оценивали по количеству новых персонажей и действий, придуманных детьми на какую-то заданную тему. Эти исследователи делают вывод, что, несмотря на присущее детям стремление к подражательности, они обладают достаточно высокой креативностью в придумывании

новых собственных речевых текстов, правда, активно опираясь на известные им литературные произведения.

Ребенок, сочиняя сказку, делает ее по образцу, а измененная часть выражает исполнение его желания. Чаще всего дети сочиняют сказки перед сном, потому что и взрослые им рассказывают их перед сном. Более того, это период, когда ребенок отвлечен от занятий и может обобщить свои впечатления.

Например, двухлетняя девочка не любит ложиться спать. Поэтому перед сном она рассказывает своей бабушке короткую сказку: «Жила-была девочка. Она никогда не ложилась спать».

Однако, чуть-чуть подрастая, дети начинают структурировать те события, которые происходят вокруг них, погружая их в известные им формы фольклора. Например, вот сказка-песенка Алены трех лет и трех месяцев, которая, засыпая, перечисляет попавшиеся ей на глаза игрушки, а также своих старших братьев и бабушку, укладывающую ее спать:

Все легли на свою кроватку.  
Зайка на свою кроватку,  
Бабушка на свою кроватку,  
Стасик на свою кроватку,  
Павлик на свою кроватку.  
Все будут спать, засыпать,  
И козленок засыпай,  
И козленок баю-бай,  
Спи, козленок, засыпай.

Как и в фольклоре, здесь происходит нанизывание событий, а ритм создается повторами. Диалогичность, часто встречаемая в фольклоре, отмечается в сказке маленькой Нины, которая также сочинила сказку перед сном:

– Мыши, мыши,  
Что не спите?  
Что ушами теребите?  
– А не спим лишь потому  
Что боимся – кот приснится.  
– Выпейте водицы  
И идите спать.  
Бог ведь знает —  
Можете проспать.

Чем старше становится ребенок, тем меньше его литературные сочинения связываются со сном и все более в них фигурирует наиболее сильно задевшее впечатление:

Ах, до чего ж красив павлин!  
Посмотрите, посмотрите!  
Слетайтесь, прибегайте.  
Наш павлин распушил свой хвост.  
Да, это – хвост!

Особенностью детских литературных сочинений, как и музыкальных и художественных, является сочетание вымышленных событий с невозможными, если они устраивают маленького литератора по каким-то другим основаниям.

Вот еще стихи девочки Алены трех лет и четырех месяцев:

Солнышко моется там на дорожке,  
Бабушка моет свои ножки.  
Книжка лежит на столе.  
Бабушка моется там на войне.

Слово «война» девочка использует исключительно ради рифмы. Она ни в коем случае не вносит в него тот смысл, который сразу же улавливается любым взрослым. Более того, эта бабушка, которая моется на войне в стихах, в реальной жизни в момент создания стихотворения сидит рядом с внучкой и укладывает ее спать.

Но эта невозможность очень тесно переплетается с реальными переживаниями ребенка. Вот еще одна сказка девочки Нины:

Жил-был Король, и было у него 75 дочерей. И вот вздумалось ему своих дочерей замуж выдать. Пришел свататься Заморский Принц. Король выдал замуж старшую дочь и говорит: «Дочь, возьми своих сестер». Она их взяла и уехала. И стали сестры жить-поживать.

Девочке еще непонятно, зачем нужно выдавать замуж дочь. Но она знает, что в сказках так весьма часто делают короли. В то же время она имеет сестру и не может представить себе разлуку с ней. Ей нужно придумать решение, как поступить, если настанет пора выйти замуж (сестра на год младше, и им обеим еще слишком далеко до этого). Однако, слушая сказки, она не нашла ответа на этот вопрос, поэтому сама создала нужный сюжет, разрешающий ее проблему.

Чем старше ребенок, тем более отмечают в его сказках попытки обобщить собственный опыт, особенно те его стороны, которые почему-то являются проблемными, и ребенок не может получить точный ответ на основании имеющейся информации. Вот сказка мальчика Стасика четырех лет после посещения зоопарка:

Жили-были в зоопарке папа-лев, мама-лев и маленький львенок. Они ночью спали, а днем показывались. Потом опять ночью спали, а днем показывались.

Ребенок видел днем зверей, но он не знает, что они будут делать ночью. Но он точно знает, что делает ночью его семья, состоящая из трех человек. Поэтому, несмотря на то что он не видел маленького львеночка, он рисует семью, которая ведет себя понятным ему образом.

Затем он варьирует героев, сохраняя основную структуру сказки:

Жили-были в зоопарке папа-медведь, мама-медведь и сыночек медвежонок. Они ночью спали, а днем показывались. Потом опять спали и опять показывались.

Тот же малыш после посещения бабушки и дедушки, где на него огромное впечатление произвели свежеевыпеченные булочки, сочинил соответствующую сказку:

Жили-были Дедушка и Бабушка. Бабушка пекла булочки, а потом они угощали булочками гостей.

И далее этот ребенок, освоив литературную форму, начинает фантазировать сказками, выдавая их одну за другой, излагая свой взгляд на окружающий его и непонятный мир взрослых:

В темном лесу жил Страшный Преступник. Дядя милиционер приехал на машине и отвез его в тюрьму. А Преступник заплакал и сказал, что больше так не

будет.

\* \* \*

Жил-был в лесу Ослик. Днем он сажал елки, чтобы было красиво. А вечером убирал свои игрушки и ложился спать.

\* \* \*

Жила-была Зеленая Елочка. Она ходила и искала шишки. Найдет и наденет на себя, чтобы быть красивой.

\* \* \*

Жил-был пастушок Иванушка. Он возил лошадок на грузовой машине. Ночью он спал, а лошадок оставлял в гараже. А утром опять возил.

\* \* \*

Жил-был дом. Там жил Стасик, мама Лена и папа Игорь. Пошли они гулять, а потом пришли и стали смотреть «Спокойной ночи». А потом Стасик пошел спать и стал рассказывать маме сказки.

Эти сказки можно считать стихами в прозе, так как в них есть один и тот же мерный ритм укачивания при засыпании. Рифма еще очень трудна для детей этого возраста.

Как и в фольклоре, на который опираются эти ранние детские сочинения, на единый стержень стихотворного ритма с помощью рифмы или общего персонажа нанизываются отдельные разрозненные события.

Рифма трудна, но ребенок ее хорошо чувствует. Он еще не может справиться с отдельными частями своего стиха, но в нем чувствуется направление поиска. Вот стихи пятилетнего Славы:

Мышка хвостатая,  
уши лохматые.  
Вот и котик.  
Он персидский.  
Ходит близенько.  
Вот и страус длинноногий  
бегает быстрее меня.  
Щеночек лохматый гонял воробьишку.  
Взлетел воробьишка, щеночек остался.

Подобные тексты стимулируют воображение ребенка своей неопределенностью и невероятной яркостью. Именно таким образом рассказывают дети о своих впечатлениях в рассказе И. Тургенева «Бежин луг». Даже через литературную авторскую обработку читатель четко чувствует недосказанность событий и плавный переход истории про домового в историю про утопленника и светопреставление (затмение солнца). Причем

недосказанность, неопределенность событий создает простор для необузданного воображения.

Впрочем, подобное движение наблюдается в любом спонтанном разговоре у взрослых, если их не ограничивают рамки наблюдений со стороны.

Как и в народном фольклоре, где соединение разнородных эпизодов приводит к нелепости, так и в детском литературном творчестве она регулярно возникает, но ребенок сам ее не замечает.

Если сказки мальчика четырех лет слагаются на основе фрагментарной композиции, то сказка более старшей девочки основана на кумулятивной, при которой замуж в конечном счете выходят все сестры (см. с. 175). В сказках маленького мальчика действие начинается сразу же. Произвольность и разрозненность эпизодов порождает открытость сюжета. Это позволяет ребенку обобщить громадность мира, многообразие действующих лиц.

Начиная сочинять, дети практически никогда не знают, о чем они будут сочинять. У них нет предварительного замысла, и текст как бы самостоятельно изливается из ребенка [190]. Еще одна особенность раннего детского литературного творчества состоит в том, что оно не отражает литературный дар и не коррелирует с ним в дальнейшем. Однако это творчество может предсказать возможности стать талантливым читателем, что и отражается в большинстве работ на эту тему [51, 80, 91, 92, 168, 191, 192].

Подрастая, дети начинают вплетать юмор в свои произведения. Вот рассказ Славы шести лет:

#### **«Инопланетяне и Земля»**

Однажды в восемь часов утра с астероида 112 прилетел космический корабль 2. Их космический корабль сел прямо на крышу дома. Дом был девятиэтажным, а из окна пахло булочками. Вы, наверное, уже знаете, что инопланетяне любят булочки. Инопланетяне учуяли запах булочек и прыгнули в окно. Они надели шляпу и вошли на кухню, пока там никого не было. Они взяли булочку и вернулись к себе на корабль.

В этом тексте есть отзвуки сказки «Маленький принц» А. Экзюпери, которую ребенку только что прочли, и рассказа Носова «Шляпа», который малыш любил. Но здесь появляется новое качество текста: ребенок пытается общаться с читателем («Вы, наверное, уже знаете») и он пытается шутить.

Как и в случае музыкального творчества, проблемой детского литературного творчества является то, что воспринять литературное творение ребенка может лишь человек, чувствительный к тексту. К сожалению, многие родители не замечают и не записывают первые творения своих детей. Возможно, что, почувствовав равнодушие взрослого к своим сочинениям, ребенок теряет к ним интерес, расценивая их как незначимые и неценные в мире, в котором ему предстоит жить.

#### **Словарь к 6-й главе**

*Артефакт* – полученный в эксперименте результат, который является не реальным фактом, а ошибкой эксперимента или случайным воздействием, не относящимся к исследованию.

*Вербальная сеть* – система взаимодействия слов в языке, в которой слова, различные по смыслу и произношению, находятся в разной степени взаимной удаленности или близости. Особенности индивидуального функционирования сети определяют многие речевые характеристики человека, например, специфику «семантических полей» (то есть количество смыслов, описывающих данное слово), синонимию, антонимию слов, их податливость к заменам, понимание многозначных слов, словесные ассоциации.

*Внешняя речь* (то есть собственно речь) имеет коммуникативную направленность, то есть ориентирована на понимание другими людьми.

*Внутренняя речь* – общение человека с самим собой для постановки и решения той или иной познавательной задачи. Она отличается от внутреннего проговаривания (или речи «про себя», беззвучной речи) и внутреннего программирования (создания плана будущего высказывания или цепочки высказываний).

*Неологизм* – слово, произносимое ребенком, которое не является повторением услышанного, а отражает процесс осмысления им языковых норм и попытку использовать эти знания для обозначения освоенных им понятий.

*Словотворчество* – это процесс осмысления ребенком языковых норм, в котором он использует эти знания для обозначения освоенных им понятий, создавая собственные слова.

## Глава 7 Игра и творчество

*Мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть.*

*К. Гросс*

### 7.1. Игра в мире животных и человека

Игра не является прерогативой исключительно человека. Играют все высшие животные [102]. Чем выше на эволюционной лестнице находятся животные, тем большей сложности достигают их игры, тем больше времени они требуют в дневном распорядке и тем больше вероятности, что элементы игры сохраняются и во взрослом состоянии (рис. 7.1) [225]. Активно обсуждается предположение о связи эволюции приматов с игровым поведением [210].



Рис. 7.1. Животные любят играть не меньше, чем люди (Б. Галдикас-Бриндамур, 1975)

Игра включает в себя и подражание, и собственно экспериментирование. Если первое составляет воспитательное и коммуникативное свойство игры, то последнее отражает творческий потенциал игры. Именно в игре человек отдыхает от принуждения к работе и обретает безотчетное наслаждение свободой [56].

Эксперименты Х. Ф. Харлоу (И. Ф. Harlow) [236] продемонстрировали тот факт, что лишенные возможности играть со своими сверстниками детеныши высших обезьян в дальнейшем становятся агрессивными, не могут влиться в сообщество животных и не оставляют потомства: они не проявляют сексуального поведения, свойственного данному виду.

По исследованию игр животных можно многое сказать об их умственных возможностях. Наблюдение за особенностями игр в человеческом сообществе также позволяет сделать вывод о том, в каких временных рамках мы находимся. Например, агон (древнегреч. – борьба, игра) характеризует эллинскую цивилизацию, рыцарский турнир – европейское средневековье, кулачный бой – русскую культуру, современное телевидение предлагает бесчисленные игры, целью которых являются денежные призы [8].

Однако существует и различие игрового поведения животных и людей: в большинстве животных сообществ взросление предполагает полное исчезновение или резкое сокращение игрового поведения. Человек же характеризуется удивительным постоянством в игре. В человеческом обществе играют и дети, и взрослые. Однако в разные возрастные периоды игры меняются, как меняются и цели, ради которых затеваются игры.

## **7.2. Игра как феномен культуры**

Безусловно, игра является основой всей человеческой культуры [103], поскольку, как далеко мы не заглянем в историю человечества, мы обязательно столкнемся с тем или иным ее проявлением. Взрослую игру обычно рассматривают либо как продолжение детской с некоторым изменением акцентов, либо как напоминание о золотом времени детства. При этом во взрослой игре пытаются отыскать либо корни детской, либо некоторые ее параллели. Теория взрослой игры, в отличие от детской, менее разработана.

Игру представить может любой, даже если в языке нет такого понятия. Все серьезное можно отрицать, но не игру. Взрослая общность выстраивается через формы и функции игры. В основе наиболее значимых форм общественной жизни лежит игра, являющаяся их проформой [186]: например, суд, выборы президента, войны, встречи на высшем уровне, выступления на ассамблеях ООН, защиты дипломов и диссертаций и т. д.

Однако слишком разительно отличается безмятежная игра малыша (рис. 7.2) от того болезненного действия, которое производит взрослый человек, бесконечно забрасывая фишки в отверстие игрового автомата с тайной надеждой на безумный выигрыш, или от способов, применяемых претендентами на пост президента для дискредитации других кандидатов.





**Рис. 7.2. Игра ребенка**

И. Хейзинга [186] попытался выявить основные признаки игры, объединяющие, казалось бы, несопоставимые ситуации:

– игра всегда добровольна, а потому это способ реализации свободы (свободы от жесткой детерминации жизни, от сословных рамок, от меркантильности);

– игра – это способ снятия напряжения монотонной жизни через радостную мобилизацию духовных и физических сил;

– игра ограничена во времени и в пространстве и защищена этим пространством;

– игра имеет правила, структурирующие ее и позволяющие ей возобновляться;

– хотя в игре и есть неопределенность, но игра стремится к ее разрешению, а потому и к гармонии;

– в игре нет выгоды, и она вовлекает человека, активизируя его способности;

– игра сплачивает людей в группы, которые поддерживают друг друга на протяжении жизни.

«Это действие, протекающее в определенных рамках места, времени и смысла, в обозримом порядке, по добровольно принятым правилам и вне сферы материальной пользы и необходимости. Настроения игры есть отрешенность и воодушевление – священное или просто праздничное, смотря по тому, является ли игра посвящением или забавой. Само действие сопровождается чувствами подъема и напряжения и несет с собой радость и разрядку» [186].

Выделенные И. Хейзингой параметры игры характеризуют ее как некоторый теоретический конструкт, не имеющий отношения к действительности. Реальная игра часто разительно отличается от декларируемых в ней правил. В основе большинства игр лежит принцип «честной игры», открытого состязания, отсутствия выгоды. Именно таковыми должны были являться (вне зависимости от реального протекания событий) рыцарские турниры, художественные конкурсы, конкурсы красоты, спортивные состязания, философские диспуты.

Основное направление развития цивилизованных сообществ на земле шло в сторону коммерциализации жизни, при которой на первый план выступает выгода. Но как только результатом игры становятся деньги или статус, позволяющий иметь много денег, игра прекращает свои полномочия как честная игра, как способ реализации свободы. Это подтверждает нарастающее число допинговых скандалов в Олимпийских играх и

международных соревнованиях, бесконечные публикации о подтасовках на конкурсах красоты, творческих конкурсах и даже философских диспутах. Коммерциализация игры лишает ее всех привилегий творческой активности, а потому мы не будем касаться в дальнейшем изложении такого типа игр, которые являются лишь субпродуктом, заменителем игры как свободного и творческого времяпровождения человека. В этом случае маской игры прикрываются специально разработанные механизмы порабощения человека обществом потребления, включения его в непрерывную вереницу событий купли-продай. Большинству дошкольников недоступны эти особенности современной действительности, а потому, играя, они делают это совершенно безвозмездно.

В исторической действительности игра имела и сакральное (священное) значение. Это означает, что в определенный момент игры человек не только реализовывал самого себя в некотором действии, но и участвовал в созидании мира совместно с богами. Именно поэтому все религиозные обряды внешне похожи на игру и активно принимают ее. Примером такого благожелательного отношения может быть театрализованное представление, рассказывающее о рождении Иисуса, в рождественские праздники, которое приветствуется католической церковью.

В архаических обществах эта сакральная игровая реальность была даже более важной, чем окружающая человека действительность. Например, в Древнем Китае люди верили, что музыка, танцы, священные состязания поддерживают правильное течение мировых событий, предохраняют мир от распада. В Древней Греции во время спортивных игр прекращалась любая другая деятельность и, прежде всего, военные действия, поскольку нарушение правил игры с этой точки зрения влекло нарушение правил бытия вообще. В современном иудаизме в момент священного отдыха нельзя работать, а нарушение этого запрета грозит нарушителю тяжелыми карами [8]. Игра как форма поддержания мироустройства продолжает жить в индивидууме, проявляясь в ритуалах и навязчивых действиях при неврозе или измененных состояниях сознания, например, во время сильного стресса.

Роль игры как механизма снятия напряжения – катарсиса – подчеркивал и М. М. Бахтин (1972). С его точки зрения, основной особенностью игры является то, что она не интересуется результатом, поскольку направлена на реализацию эмоций.

Очевидно, что все перечисленные характеристики игры в полной мере подходят под определение творчества. Связь игры с творчеством признавали еще психологи XIX века. Первые психологические работы напрямую выводили эстетическую деятельность из песен и танцев традиционных и архаических культур. Т. Рибо [148] утверждал, что игра представляет собой более общее понятие, в которое включается в том числе и эстетическая деятельность, то есть творчество в данной классификации – это один из видов игры. Уже в самом раннем возрасте у детей обнаруживаются творческие процессы, которые лучше всего выражаются в играх. Т. Рибо идет даже дальше, полагая, что человеку присущи частные инстинкты, проявляющиеся в форме творчества, которые сначала реализуются в игре, а затем – в искусстве. Он выделил и основные признаки инстинкта творчества: интуиция, способности к игре, бескорыстность, гедонизм. С этой точки зрения не всякая игра – искусство, но всякое искусство, будучи иллюзорным, – игра [147].

Итак, игру и искусство роднит свобода. Игра освобождает, крушит гнетущие ценности, смеется над оскопляющей идеологией, раскрепощает жизненную энергию, возвращает человеку вкус к жизни [186].

Игра – основополагающий фактор человеческой жизни. Она образует связь между внутренним, субъективным представлением человека о мире и внешним миром. Она связывает воедино сон и явь и придает им смысл. Именно творческий способ наблюдения, более чем что-либо иное, заставляет человека признать, что жизнь стоит того, чтобы ее прожить. Вне игры внутренняя реальность характеризуется покорностью, при которой мир и его детали принимаются, но лишь в аспекте того, что им нужно следовать или под них подстраиваться. Покорность чревата для индивида чувством безнадежности, бессмысленности всего, в том числе и жизни [295].

### 7.3. Сущность детской игры

О детской игре написано бесконечно много, что позволяет любой тезис о ней подкрепить соответствующей цитатой.

Игра – это вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результате, а в самом процессе [160].

Если развитие приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре [56]. «В действительной жизни дитя не более как дитя – существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [178].

Игра для ребенка выполняет многообразные функции, среди которых: социализация, обучение общению, воспитание, отдых, удовольствие, компенсация. В игре складывается способность ребенка управлять своим поведением [201]. Он не выполняет ту деятельность, которая обыденна для взрослого, но переживает в процессе ее имитации приятные ощущения человека, владеющего ситуацией. Ребенок не способен осуществлять то, что делает взрослый, но в игре он похож на него в мире, отличном от действительности, но позволяющем реализовать те эмоции, которые пока еще нельзя прочувствовать в реальности из-за незрелости физической и психологической, отсутствия умения, навыков, знаний.

Ребенок смотрит на созданный им мир очень серьезно, одушевляя его. Он прекрасно отличает, несмотря на все увлечения, придуманный им мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых и видимых предметах действительной жизни. В этом он похож на поэта, который делает то же, что и играющее дитя: он создает мир, к которому относится очень серьезно, то есть вносит много увлечения, в то же время резко отделяя его от действительности [183].

В игре ребенок может быть свободным и всемогущим, независимым и самостоятельным. В ней он развивается физически (рис. 7.3), эмоционально (рис. 7.4), интеллектуально (рис. 7.5) и эстетически (рис. 7.6).



Рис. 7.3. Физическое развитие ребенка во время игры



**Рис. 7.4. Игра выплескивает эмоции ребенка и способствует их структурированию**



**Рис. 7.5. Интеллектуальная игра**



**Рис. 7.6. Эстетика в песке**

Игра помогает переходить из одной возрастной группы в другую. В традиционных обществах она является важной составляющей ритуала инициации – перехода ребенка из мира детства в мир взрослых. При отсутствии таковых игр в развитых обществах молодежь

сама придумывает себе соревнования, часто нарушающие социальные устои общества, имеющие для подростков символический смысл перехода в более старшую группу [8].

Существуют разнообразные виды игры. Они могут быть традиционными, передающимися из поколения в поколение детей, и свободными. Среди свободных высшей формой можно считать ролевую игру, в которой дети отрабатывают свойственные данной культуре отношения между людьми. К такому типу относятся «Дочки-матери», «Разбойники» и т. д. Все, с чем сталкивается малыш, перерабатывается в игру: школа, больница, магазин. Эта игра обучает ребенка соблюдать правила, существующие в сообществе, в котором он развивается. Ребенок, наблюдая соответствующее поведение взрослых, повторяет его и усваивает способы поведения в разных ситуациях. Если ранее вся его энергия уходила на то, чтобы справиться со своим телом, то теперь эта же энергия питает созидание.

Игра формирует представления ребенка об отношениях в окружающем его мире. Уникальность игровой ситуации состоит в том, что в ней ребенок, с одной стороны, ведет себя сообразно со своими желаниями, с другой – добровольно подчиняется правилам, существующим в игре и отражающим взаимоотношения в большом мире. Меняя роли, ребенок прощупывает границы своего «Я» (рис. 7.7). Он упражняется, регулярно повторяя приобретенные навыки. Научившись говорить, непрерывно повторяет сказанное взрослым, одеваться – надевает подряд все, что есть в квартире, уразумев, что такое «Я», он начинает активно изображать других или животных [129].

Эти игры могут отличаться свободной импровизацией, в которой используются все подручные материалы для воплощения замыслов. Дети часто применяют нетипичные вещи, для того чтобы разбудить фантазию. В послевоенные годы, когда не было ни кубиков, ни конструкторов, я использовала 50-томное сочинение В. И. Ленина для создания всего, что было необходимо в игре: пианино, стола или дивана. Благо 50 томов (!!!) позволяли фантазировать. Спички, разодетые в лепестки цветов, играли всех необходимых персонажей на шахматной доске, на которой дома и весь окружающий их ландшафт были выполнены из шахматных фигур.



**Рис. 7.7. Карабас и Буратино**

Игры могут быть подражательными и фантазийными. Подражательные игры обычно занимают наибольшее место среди детских игр. Они часто служат только отголоском того, что ребенок видел или слышал от взрослых. Эти элементы прежнего опыта никогда не

воспроизводятся точно так же, как они происходили в действительности. «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [147].

Слово «фантазия» происходит от греческого слова, обозначающего «стать видимым». Она предполагает особую восприимчивость человека к внутреннему образу. Фантазии присущи детскому возрасту [275]. Эти фантазии, с одной стороны, ограничены маленьким опытом ребенка, с другой стороны, именно этот небольшой опыт позволяет ему соединять то, что никогда не объединил бы человек, имеющий чуть больший опыт. От того, какую пищу в виде разнообразия опыта фантазия ребенка получает в детстве, зависит, в какой степени он, став взрослым, сумеет справиться со своими задачами и сопереживать окружающим.

В данном разделе мы не будем описывать все функции игрового поведения ребенка и все виды игр. Мы рассмотрим здесь игру исключительно с точки зрения ее ценности в творческой самореализации личности.

Игра ребенка похожа на древнейшие формы искусства, когда оно еще не разделилось на творчество литературное и музыкальное, драму и танец, авторство и исполнительство [111]. Ребенок, в какую бы игру он ни играл, всегда одновременно и автор, и исполнитель, и режиссер в одном лице (рис. 7.8).



**Рис. 7.8. Ребенок в своей игре автор, режиссер и исполнитель в одном лице**

Но, как и само понятие детства, игра хрупка и зависит от общества, которое может поддерживать или уничтожать ее. Рынок игрушек, как и любой другой рынок, требует формирования у детей психологии потребителя. И тогда игра фантазии превращается в бесконечную игру приобретения. Коммерциализация детской игры с этой точки зрения наносит максимальный урон творческой самореализации личности. Для куклы Барби необходимы платья, аксессуары, комната, муж, дети и т. д. Все это не нужно делать самому ребенку. Это следует покупать и покупать, подчиняясь замыслу производителей игрушек, не предпринимая усилий для фантазирования. Как и все, что относится к живому, творческий потенциал быстро исчезает, если не востребуется активно. Игрушка перестает быть объектом интимно-духовного общения, проекцией внутреннего мира ребенка. Нарушена оптимальность общения с игрушкой во времени, стала невозможной преемственность предметного мира детства разных поколений [8]. Однако последствия этого процесса не исследованы.

Игры со временем не исчезают, а перемещаются в сферу досуга, их молекулы растворяются в разнообразнейших формах жизнедеятельности взрослого человека; игра возрождается в творчестве и воплощается в искусстве, которое, какие бы общественные функции оно себе ни приписывало, всегда остается игрой [8].

#### **7.4. Детская спонтанная игра и фольклор**

В мифах любых народов мира отсутствуют детские персонажи, поскольку ребенок в те времена не был предметом культурного сознания. Описание же детства величайших героев не отличается от того, что они делали, будучи взрослыми. Маленький Зевс фигурирует в мифе лишь настолько, насколько нужно показать всемогущество его отца Хроноса, пожирившего своих детей. Мать Зевса, богиня Рея, спрятала его в пещере, а, когда младенец плакал, специально стоящие для этого существа – куреаты – создавали ужасный шум, чтобы отец не мог его слышать. Ни о каких специальных детских действиях в таких условиях не могло быть и речи. Даже кормила его коза, а не мать, предпринимавшая все усилия, чтобы отвлечь отца от сына. Едва родившись, другой мифологический герой – Геракл – самостоятельно борется за свою жизнь. Он душит огромных змей, посланных на него Герой, женой Зевса [8].

В большинстве традиционных культур, согласно данным М. Мид [113], право ребенка на игру отрицается и считается возможным лишь в младенчестве. Примерно то же мы можем наблюдать и в деревенских семьях сейчас. Мы уже говорили ранее, что детство заканчивается тогда, когда ребенок может быть включен в тот или иной производственный процесс, и окончание этого периода напрямую зависит от экономического состояния общества. И в деревенских семьях, и в традиционных обществах ребенку после трех лет всегда может быть найдена посильная работа.

Многие игры современных детей, как и в прежнее время, когда маленьким детям не шили специальную одежду, а надевали на них старую, оставшуюся от взрослых, в традиционных культурах были играми взрослых.

Игра пронизывает все области устного народного творчества. Даже песня, как принято было говорить раньше, «играется». И, конечно, играется свадьба. Желанное для людей событие как бы предвосхищало появление его в действительности. Игра позволяла организовать не только досуг, но и работу, семейную жизнь. Игра развивала и «держала в форме» все человеческие способности: сообразительность, наблюдательность, ловкость, выносливость, пластичность, музыкальность, эмоциональность, умение общаться так, как это принято в данном сообществе.

Способы выражения игры в разных жанрах фольклора различны. Можно выделить игру словом, звуком, смыслом, жестом, пластикой, драматургическим движением. Эти игровые формы поведения у различных народов в разные исторические и временные отрезки в неодинаковых социальных слоях существенно различались, хотя функция всегда сохранялась неизменной.

Дети по традиции наследовали и удерживали в своей культуре то, что уходило из обихода взрослых в силу изменившегося жизненного строя и обстоятельств, но оставалось практически, эстетически, эмоционально притягательным для малышей. Давно из охотничьего снаряжения исчезли лук и стрелы, но дети играют в них с удовольствием до сих пор. Детская культура, безусловно, консервативна и охранительна, хотя в ней и присутствует желание нарушить правила, подделывать их под сиюминутные задачи, что и является предпосылкой творчества.

Именно изменяя собственные знания и навыки, ребенок модернизирует мир для себя и других. Мир не может не измениться в тот день, когда сказано первое предложение или освоен двухколесный велосипед. Фридрих Шиллер указывал на то, что дети играют со всей интенсивностью и подлинностью чувств.

Вновь и вновь каждый ребенок открывает для себя и созидает жизнь [34].

Дети обучаются традиционной игре от взрослых, часто бабушек и нянюшек,

воспитателей детского сада, транслирующих знания прошлого (рис. 7.9). Эта игровая культура приучала ребенка подчиняться правилам, соответствовать установленному порядку, общаться. В традиционной игре ребенок учился соотносить интонацию, ритмику, эмоциональность, пластику, ритм жеста, то есть согласовывать, координировать движение, внешнее действие и заключенный в нем идеальный внутренний смысл.



**Рис. 7.9. Взрослые передают детям навыки традиционных игр**

До сих пор можно встретить игры, передающиеся от поколения к поколению: классики, скакалки, жмурки, догонялки, прятки, «Вышибалы», «Третий лишний», «Замри». Они могут иметь иные названия в разных местностях, но их особенностью всегда остается наличие места для свободы проявления творческой фантазии.

Разные традиционные культуры имели неодинаковые способы создания кукол для детей. Их делали из любого подручного материала. Только в XVI веке появляются «художественные» куклы для взрослых. «Золотой век» этих кукол приходится на XIX век, когда в них не играли, поскольку они были предметом роскоши. Их часто делали из неглазурованного фарфора (бисквита), а потому они были хрупкими и непригодными для детских игр [129]. Игрушка стала символом мифа о детстве, утратив возможность быть полезной детству. С появлением пластмассы все упростилось, и появилась массовая кукла. Из чего бы она ни была сделана, к ней всегда было особое отношение, потому что она – отображение человека. С ее помощью ребенок ищет свое «Я». Куклы редко передаются из поколения в поколение, поскольку интенсивно используются своими владельцами. Дети вдыхают в куклу жизнь и репетируют на ней свою взрослость.

Младшие дети копируют поведение более старших и взрослых, что позволяет усложнять игровое поведение. Постепенно с возрастом игры все более и более согласуются с правилами, нормами и ценностями общества.

В каждый период времени они требуют от детей особого поведения. Вот как описывает детскую субкультуру 50-х годов XX столетия в Советском Союзе И. Донская [68, с. 113]: «Нравы тогда были простые, дружба ценилась очень крепко, а предателей не уважали. Так что если тайна очень серьезная, то никакие подачки не помогут».

Игра – это форма жизни, состояние духа, находящегося в непрерывном движении. Только взрослые знают, что дети играют. Сами дети знают, что они живут. Это полноценная жизнь с абсолютным ощущением только этого мгновения, с полным вовлечением



имеющихся и необходимых ресурсов.

Игра – это особый слой реальности. В ней ребенок действует с предметами, относящимися к реальности: в игре он воспроизводит и имитирует отношения, воспринятые из реальности. В ней широко представлены замещающие предметы и замещающие действия. Преображаясь сам, ребенок преобразует использованные в игре предметы и действует с ними, имея в виду то их значение, которое он им придал. Эти значения определяются пониманием ребенком внешней реальности [40].

Удивительным является тот факт, что, несмотря на многочисленные работы по теории и практике игры, нет данных, как определенное количество игровых часов в детстве влияет на будущее ребенка и как предопределяет тот или иной вид игры дальнейшие успехи в деятельности.

## 7.5. Игры и творчество

Следование правилам в процессе игры для ребенка и взрослого – разные вещи. Для взрослого именно стереотипность самой ситуации носит релаксационный характер. Для ребенка – это открытие новой последовательности, обучение повторять ее и управление своим состоянием. «Творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве... Игра ребенка... есть творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра» [42].

Играя, ребенок познает мир, все более и более становясь ему адекватным. Поэтому трудно представить, что игра является замещением его бессознательных конфликтов [252]. И, безусловно, он не скрывается в игру, как в психологическую защиту от мира взрослых [182,183], поскольку в этом случае он все более и более удалялся бы от окружающей действительности. Факт, что в норме ребенок с каждым шагом все глубже и глубже познает мир, все точнее предсказывает последствия своих и чужих действий, опровергает отношение его к игре как психологической защите. Конечно, игра позволяет ребенку прорабатывать некоторые проблемы, которые возникают в его маленьком мире, но это только приближает его к миру, а не удаляет от него.

Игра становится для ребенка психотерапевтической исключительно в том случае, когда нарушены гармонические взаимоотношения его с миром. Это возможно, когда родители в силу тех или иных обстоятельств не выполняют по отношению к нему функцию посредника, не допуская к нему до поры до времени жестких условий внешнего мира. Когда он остается один на один со взрослым миром, к которому не готов, речь идет не о жизни, а о выживании, и только в этом случае творческие усилия ребенка могут уходить на совершенствование механизмов психологической защиты.

Еще одна причина развития такого рода событий может быть связана с жестоким обращением с ребенком самих родителей. Трагичность подобной ситуации заключается в том, что для каждого ребенка импринтинг – запечатление образа родителя – связан с неосознаваемой фиксацией определенного поведения: при возникновении опасности нужно искать защиты у запечатленного при рождении человека. В этом случае в ситуации насилия ребенок ищет защиту не вовне семьи, а именно у жестокого родителя, все более и более привязываясь к нему на основе биологических механизмов импринтинга. И здесь творческие возможности ребенка направлены не на освоение и познание окружающей реальности, а на выживание в патологической ситуации. Тогда в игре ребенок будет отреагировать накопившиеся эмоции, пытаясь снять напряжение.

Но подобные вещи являются частным феноменом развития конкретного ребенка и не могут распространяться на игры всех детей, которые в норме имеют развивающее, а потому и творческое значение.

Творческую роль игры отмечали все, кто так или иначе наблюдал за ней. Играя,

человек начинает обретать себя, узнавать свои возможности, устремления [45]. Именно с этой позиции игра является высшим проявлением сущности человека [237]. И. В. Гете подчеркивал, что дети могут сделать из всего все. В то же время эти действия часто свидетельствуют не столько о творческом характере игры, сколько о слабом опыте ребенка, не умеющего реализовать свои фантазии в адекватном материале.

Мы уже отмечали, что творчество взрослого требует не только наличия тех или иных способностей, но в не меньшей степени – определенных личностных качеств, таких как настойчивость, упорство, трудолюбие, которые позволили бы довести до конца начатое автором и отстоять совершенно новое видение в условиях, враждебных этому новому видению. Игра позволяет ребенку сформировать подобные личностные качества.

В одном из экспериментов по выявлению роли игры в процессе обучения детей была проанализирована следующая ситуация.

Детей разделили на две группы. Одна имела возможность предварительно поиграть с материалом, который затем был предложен детям для некоторой учебной работы, тогда как другая группа не имела подобной возможности. Дети первой группы справились с учебным заданием быстрее и предложили более оригинальные ответы. Они были более уверены в себе, лучше воспринимали объяснения и предложения обучающихся их взрослых. Они рассматривали задание как начало творческой игры, в которой чувствовали себя раскрепощенными и проявляли изобретательность, решая задачу более самостоятельно и четко [211]. Данный эксперимент подтверждает то, что в самостоятельном освоении объекта ребенок познает его свойства, формируя сенсомоторные схемы, к которым потом прикрепляет слова, услышанные от взрослого.

Творческая роль игры не вызывает сомнения у всех, кто так или иначе анализировал ее результаты. Но очевиден и тот факт, что играют все дети, но в одной и той же игре они различным образом проявляют свой творческий потенциал. Это означает, что не столько сама игра, сколько определенные условия, в которых она происходит, предопределяют раскрытие творческих возможностей ребенка.

## **7.6. Игры со взрослыми**

Мы уже отмечали, что вероятность высокого интеллекта выше у первых детей в семье, а максимальное развитие творческих проявлений – у последних. Эта закономерность объясняется не особенностями этих детей, а конкретными факторами воспитания в семье. В типичной ситуации в большинстве семей наибольшее внимание уделяется первенцам, к которым предъявляется больше требований в получении высоких результатов, тогда как более всего балуют последних детей. Уникальные условия создаются для тех детей, которым, с одной стороны, разрешается экспериментировать, пробовать, фантазировать, с другой – к ним предъявляют и требования к уровню достижений, что позволяет им не только придумывать, но и воплощать результаты своих выдумок.

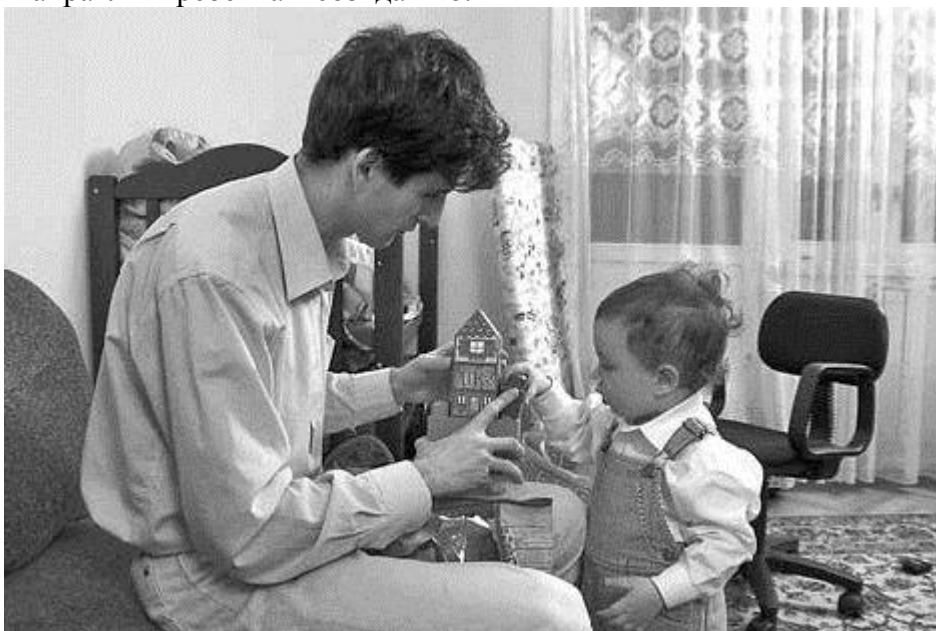
Оборотной стороной всякого права, как формального, так и культурного, является ответственность. Издержками всемерного отстаивания необходимости игрового поведения является инфантилизм, широко распространенный среди молодых людей сегодня. Это тоже следствие игрового сознания, убежденного в своей защищенности от обязанностей и тягот повседневности. Игра с действительностью, или игра в иллюзорный мир, основывается на затаенном желании отказаться от прав и обязанностей, предполагаемых «взрослой» жизнью. Социальные и правовые гарантии детства становятся «ловушкой» для «взрослого» общества. Право на детство гипертрофируется до права на вечное детство, что по сути своей есть отказ от права на взрослость [8].

В развитом обществе превращение ребенка в юношу или девушку часто не ведет к изменению его роли в семье и в обществе. Особенности современного производства надолго выключают молодежь из практической деятельности, растягивая процесс обучения и социализации на десятилетия. Молодые люди живут «взаймы», с одной стороны,

материально завися от родителей и общества, с другой – подвергая сомнениям специфику взрослой жизни с ее меркантильными заботами и вынужденным конформизмом. Игра, как в детстве, продолжает быть формой жизнедеятельности. Из всего диапазона ценностей, норм, качеств взрослого человека такие молодые люди предпочитают лишь внешние, запрещенные для подростка, воспринимая именно их как проявление взрослости и свободы [8].

Творчество взрослого как высшая форма развития интеллектуальных возможностей человека, раскрытие его личностных качеств требует ответственного поведения творца по отношению как к себе, так и к создаемому продукту. Именно поэтому часто тотальное игровое поведение, дающее надежды на особый статус в творчестве в будущем, в реальной жизни ведет к творческому бесплодию.

Учитывая это, родители могут изменить ситуацию, целенаправленно влияя на потенциал своих детей. Прежде всего они могут распределить игровое поведение детей. Ребенку важно играть одному: при этом он сам познает этот мир и пытается воссоздать собственную картину. Ему нужно также играть вместе с другими детьми: наблюдая за тем, как другие дети делают нечто, он учится делать это сам. И ему необходим взрослый партнер по игре, демонстрирующий особенности поведения, присущие взрослой, а не детской действительности. С одной стороны, в такой игре ребенок обучается многим навыкам, которые пригодятся ему в дальнейшем (рис. 7.10), с другой – обретет понимание ответственного отношения к себе и близким. Структурирование времени и поведения ребенка лежит на ответственности взрослого. Поддерживая тот или иной аспект активности ребенка, он создает его будущую ценностную систему. Поощряя в одних ситуациях игру и демонстрируя ее как честную игру, в которой проявляется свобода, творческая активность и бескорыстие, в других ситуациях – действие и доведение его до воплощенного результата, взрослый будет направлять ребенка к созиданию.



**Рис. 7.10. Когда рядом папа, можно научиться всему**

Играя с ребенком без правил или подстраиваясь под детскую игру, взрослый не сможет направить ребенка из детской творческой активности во взрослую творческую жизнь. В этом случае игра будет лишь маской, скрывающей неумение взрослого проявить себя свободным человеком, готовым играть, не ища выгоды.

### **Словарь к 7-й главе**

*Игра* – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее

результате, а в самом процессе.

*Импринтинг* – запечатлевание образа родителя в первые часы после рождения.

*Инициация* – ритуал, совершаемый в традиционных обществах при переходе ребенка в мир взрослых.

## **Глава 8**

### **Творчество как эффективная адаптация**

*Аспекты вещей, которые особенно важны для нас, скрыты от нас из-за их простоты и привычности. Мы не способны видеть нечто, поскольку оно всегда перед нами. Реальные основания вещей не поражают людей вообще. И это означает, что мы не способны поражаться тем, что однажды увидено и является самым поразительным и наиболее сильным.*

*Л. Витгенштейн*

#### **8.1. Адаптация к жизни через творчество**

Человеческая память обладает удивительным свойством заново реконструировать припоминаемые события. Мы не в состоянии воспроизвести их такими, какими они были запечатлены в момент фиксации. При каждом новом восстановлении в них незаметно для нас вплетаются информация, полученная позднее, наши новые представления о себе и своем месте в мире, о той культуре, в которой мы живем [16].

Это означает, что, глядя на ребенка, мы не можем почувствовать то, что ощущает он, так как, воспринимая, накладываем на мир клише из наших знаний о нем. Восприятие ребенка взрослым обрастает всеми предубеждениями времени, в котором живут оба. Именно поэтому К. Нойшоц [129] предлагает взрослым попытаться полежать на спине, не умея перевернуться, когда много не можешь, но нестерпимо хочешь быть ближе к человеческому теплу. А. Адлер [1], в свою очередь, советует походить в течение дня с резко запрокинутой головой, как это приходится делать малышу, чтобы рассмотреть взрослого, нависающего над ним.

Но даже эти экзерсисы вряд ли вернут взрослым те ощущения, которые, безусловно, у каждого были в детстве, но ныне полностью стерты новыми чувствами человека, владеющего ситуацией. Наиболее надежным способом понимания мира детства для взрослого остаются его органы чувств и желание понять ребенка, а не навязать ему собственную позицию.

Ненасытное любопытство, непосредственность, спонтанная тяга к творчеству и стремление опробовать все свойственны всем детям (рис. 8.1) до той поры, пока их не будут целенаправленно обучать тому, что взрослые полагают необходимым в дальнейшей жизни, и теми методами, которые, с их точки зрения, в настоящий момент наиболее эффективны.



**Рис. 8.1. Ненасытное любопытство, непосредственность, спонтанная тяга к творчеству и стремление опробовать все свойственны всем детям**

Для ребенка каждое новое действие – шаг в неизвестное. Однако природа щедро наделила его возможностью бесстрашно совершать эти шаги. Малыш доверяет миру и впитывает все впечатления. Он готов подражать взрослому, многократно повторять узнанное в одиночестве и с другими детьми, комбинировать элементы знаний, полученных в разное время, постепенно выстраивая картину мира вне себя и личностную структуру внутри себя (рис. 8.2). Но все это подпадает под определение творчества. Никогда позднее ни один человек не сможет двигаться такими гигантскими шагами в освоении мира и приобретении новых знаний.



**Рис. 8.2. Ребенок с удовольствием подражает взрослым**

Итак, каждый в детстве обладает всеми задатками творца (рис. 8.3). Все дети, научившиеся говорить, обладают в той или иной мере музыкальными способностями, все могут рисовать, ритмично двигаться, играть разные роли и придумывать сюжет своих ролевых игр. Мы уже говорили, что творчество как универсальная натуральная функция

присуще всем нормально развивающимся детям. Оно отлично от взрослого творчества как высшей психической функции, в которую детское творчество может трансформироваться в дальнейшем. Каждый ребенок вынужден созидать субъективно новое для формирования собственной личности [97].

Подобно рефлексам новорожденного, которые исчезают, если их не подкреплять, детское творчество либо развивается во взрослое, либо исчезает, как это наблюдается у большинства взрослых людей. В семье Никитиных, где было 14 детей, а родители обладали тонким умением наблюдать за их развитием и творчески использовать результаты своих наблюдений, отец смог хватательный рефлекс, с которым рождается любой ребенок, развить путем упражнения до такой степени, что он не утратился, а, напротив, усилился так, что младенцы в кроватке могли подтягиваться на руках. При этом большинство других детей, родители которых менее внимательны, утрачивают этот рефлекс, и много позднее им приходится заново учиться этому чтобы усилить работу мышц рук (рис. 8.4).



**Рис. 8.3. Каждый человек в детстве обладает задатками творца**



**Рис. 8.4. Обучение подтягиваться в более позднем возрасте требует больше усилий, чем в младенчестве**

Ребенок настроен, подготовлен к тому, чтобы связывать между собой отдельные элементы событий внешнего мира, превращая первоначально воспринимаемый хаос в некоторые схемы, состоящие из комплекса чувственных и двигательных ощущений, затем упрочивая эти схемы, а потом – комбинируя их в новых сочетаниях и тем самым приспособливаясь к окружению.

Детство – самая зависимая, подчиненная и подавляемая взрослым миром часть жизни. В системе детства, в отношении к детству отражаются и воплощаются социальные и культурные представления эпохи, ее ориентиры и предпочтения. Оно отдано на откуп институтам образования и воспитания. Слова «воспитание», «образование» буквально означают вмешательство, «желаемый образ». На ребенке сосредоточиваются интересы огромного социального института, озабоченного не столько малышом, сколько собственными проблемами: саморазвитием, вопросами занятости, профессиональными интересами, материальным обеспечением, научной перспективой [8].

Таким образом, остаться творческими могут люди, ранние условия жизни которых были таковы, что их детские открытость и непосредственность не исчезли от столкновения с событиями, заставившими перестать верить миру. Рядом были взрослые, которые, возможно, даже насильно обучали чему-то, но не нарушали целостность личности того, кого обучали. Им оставляли инициативу и разрешали сложную активность, сообразную возрасту.

Можно предложить бесконечное множество примеров, демонстрирующих разрушительную силу воздействия общества на творческую активность ребенка. Производство игрушек в настоящее время стало второй по доходности отраслью производства после производства оружия. Денежные отношения врываются в жизнь ребенка через самое любимое. Ребенок не может устоять перед бесконечным соблазном ярких предметов. Новая дорогая игрушка требует особого отношения. Ею можно любоваться, но нельзя сломать. Иначе зачем покупать, если ломать красиво сделанную вещь? Еще Гегель утверждал, что лучшее, что может сделать ребенок с игрушкой, – это сломать ее, имея в виду желание ребенка узнать, что же находится внутри, стремление понять ее устройство, а затем

комбинировать с уже имеющимися остатками других игрушек, составляющих основную базу творчества.

Дорогая игрушка не может быть проекцией внутреннего мира ребенка, частью его интимного пространства. Она становится воплощением достатка его родителей и демонстрацией иерархических отношений в обществе и делает ребенка рабом окружающих его вещей.

С этой точки зрения ребенку в младенчестве полезнее играть с собственными пальцами, пижамкой, предметами обихода. Внимательное наблюдение за детьми без труда обнаружит безудержное влечение малышей играть посудой, одеждой, продуктами – всем тем, что составляет их непосредственное окружение. Мы уже приводили эксперимент Дж. Брунера (1981), в котором дети, предварительно поигравшие с материалом, затем более творчески его использовали. Важно учить ребенка самому создавать игрушки из подсобного материала, что способствует развитию созидательных способностей. Купленных игрушек должно быть не много, и покупая их, родители должны осознавать, что они обязательно будут разобраны на винтики. Только в этом случае можно на некоторое время, пока ребенок еще не готов противостоять мнению общества, оградить его от меркантильного отношения к миру, которое является врагом всякого творчества.

Таким образом, собственная активность ребенка по освоению и познанию мира обуславливает творчество. Как только он усваивает штампы, существующие в данной культуре, по поводу мироустройства и взаимоотношения людей и полностью приемлет их, творчество прекращается. Когда все объяснено и нет неизведанного (а именно таким любое общество пытается представить мир), творить незачем. Нужно четко усвоить стереотипы поведения, приводящие к тем или иным достижениям, и далее максимально четко следовать им.

Творческое начало в детях эволюционно эффективно, поскольку позволяет легко перенимать новые формы поведения, приспосабливаться к той среде, в которой родился. Термин «адаптация» применяется к широкому кругу явлений. С позиции теории эволюции [60] адаптация – это механизм, который лежит в основе освоения растениями и животными новых мест обитания и обеспечивает выживание в конкурентной борьбе. Для большинства физиологов адаптация – это частное явление приспособления к конкретным условиям существования [90]. Психологи используют его для определения интеллекта. В этом случае под адаптацией понимается приспособление к постоянно меняющимся социальным и психологическим условиям с применением разнообразных знаний и умений [69].

Итак, адаптация – это всегда перебор разных возможностей, гибкая система подлаживания к тому, в чем вынужден жить. Но взрослое сообщество нуждается в стабильности, поэтому оно подавляет творческое начало у взрослых, несущее потенциальную угрозу возможности изменения существующего строя. Происходит это подавление через систему воспитания и обучения детей, имеющую ту или иную степень гибкости или, напротив, жесткости, в зависимости от того, насколько общество ограничивает творческий потенциал своих членов.

Адаптация связана с активацией правополушарных функций, поскольку именно правое полушарие отвечает за целостное восприятие мира и включает в разработку маловероятные связи. Однако когда процесс адаптации завершается, вновь начинает доминировать левое полушарие, основной особенностью которого является эффективное функционирование в стабильных условиях, где есть события максимальной вероятности, которые требуют стереотипного поведения [98].

При рождении у детей более зрелым является правое полушарие, что позволяет им осваивать события любой вероятности вне зависимости от того, в каких экзотических условиях им довелось родиться. Становление речи способствует развитию левого полушария и подавлению им функций правого. Дальнейшее школьное обучение направлено преимущественно на развитие способностей левого полушария, что в еще большей степени подавляет активность правого и ведет к дисгармоничному развитию личности.



Творчество для ребенка представляется единственной возможностью овладения тем, что составляет ценности общества, в котором он родился. Его эволюционная функция состоит в адаптации к среде на фоне физиологической и психологической незрелости организма, становление которого происходит как раз в процессе освоения новых навыков, знаний, умений.

Но адаптация – это не просто приспособление, но приспособление через разрешение стрессовых и конфликтных ситуаций. И креативность с этой точки зрения жизненно необходима именно для решения проблем адаптации [260, 265]. Именно поэтому более креативные дети лучше разрешают межличностные конфликты [264, 290] и у них более высокий уровень понимания эмоций других людей [215, 271]. При этом агрессивные дети, проявляющие разрушительное поведение, хуже решают интеллектуальные творческие задачи [272, 212] и плохо справляются с собственными эмоциями. Доказано, что только те восьмилетние дети, которые говорят о переживаемых эмоциях в процессе эксперимента, обнаруживают более разнообразные ответы в тестах на креативность [266]. Стоит иметь в виду, что все это касается только дошкольников и младших школьников. Если родители будут усиленно поддерживать творчество ребенка только в интеллектуальной сфере, его творческие способности в эмоциональной и социальной сфере постепенно исчезнут.

## 8.2. Подросток на пути от детства к взрослению

Подростковый возраст – время становления каждого как мужчины или женщины. В одночасье в кровь поступает такая порция половых гормонов, которая превышает их концентрацию в более раннем возрасте даже не в десятки, а в тысячи раз. Подросток начинает воспринимать себя не малышом, а взрослым. Тело его стремительно растет, и он, не замечая этих изменений, крушит все вокруг, еще не привыкнув к изменившимся размерам своего тела. Внешне он очень напоминает взрослого, но его опыт, его возможности пока еще принадлежат миру детства, от которого он стремится отказаться как можно резче, чтобы быть принятым в мир взрослых.

Он впервые начинает глядеть на себя глазами взрослого. И внутри каждого подростка расцветает именно тот взрослый, который оказал максимальное влияние на развитие его личности. Весьма часто это критикующий, а не доброжелательный взрослый.

Этот внутренний критик не доволен ни собой, ни миром. В этом возрасте официально заканчивается период игры, так как внутренний критик приписывает ее периоду детства. Но детское желание играть, которое не может исчезнуть в одночасье, сколь бы суровым ни был этот внутренний критик, легко обнаружить в том удовольствии, с которым старшие братья обучают младших пользоваться новыми игрушками, полагая, что никто не может заподозрить их в детском поведении (рис. 8.5).



### **Рис. 8.5. Совместная игра младшего и старшего братьев**

Формирующаяся личность сталкивается с первыми проблемами любви. Любви к себе, к другим, к миру. Подавленное сексуальное влечение порождает творчество нового типа, существенно отличное от того, что созидалось ранее. Ребенок творит для себя и не имеет амбиций поразить мир своим сочинением. Ему вполне достаточно для удовлетворения улыбки мамы, бабушки или отца. Подростку хочется поразить весь мир. И семья уже не является значимой для экспертизы новых опусов. У подростков есть языковой опыт. Они много говорили, читали, поэтому практически каждый из них может срифмовать слова или изложить в дневнике первые взрослые мысли, которые при прочтении выглядят столь наивными, что их можно поверить только самому себе. Сидящий внутри критик сомневается в уникальности созданного, да и окружающие теперь относятся к нему как взрослому, а потому не восхищаются, как это было с любым творением ребенка буквально несколько лет назад. И жажда творчества погибает на костре внешней и внутренней критики.

Если с ребенком занимались ранее, то он может пробовать выражать свои чувства либо в музыке, либо в рисунке. Но это требует большой ежедневной работы и отказа от многих удовольствий, которые впервые становятся доступными в подростковом возрасте. Многие, попробовав рисовать, смотрят на собственные произведения иначе, чем несколькими годами ранее. До того им нравилось все, что выходило из-под их карандаша. Теперь они видят беспомощные детские рисунки. Весьма часто внутренний критик отрицает детство как пройденный этап, но не готов поощрять подростка на работу, чтобы в постепенном труде приобретать навыки взрослого творца.

Можно выделить четыре варианта «судьбы» творческого потенциала после того, как естественное для любого ребенка стремление к «натуральному» творчеству вошло в соприкосновение и столкновение с социокультурной средой, выполняющей функции отбора, оценивания и редактирования продуктов этого творчества и инертно сопротивляющейся любым творческим инновациям. Путь, по которому пойдет подросток, зависит от мужества (жизнестойкости) и интеграции личности. При недостаточности того и другого наиболее вероятно подавление творчества, полная конформная (согласательская) деиндивидуализация личности. При наличии личностной интеграции, но недостаточном мужестве преодолевать внешние барьеры, возможно ограниченное творчество. При высоком мужестве, но недостаточной личностной интеграции наиболее вероятно дезадаптивное творчество. В этом случае творчество связано с невротами и другими нарушениями функционирования. Личности не удается справиться со своим творчеством, и творчеству не удается справиться с личностью. Возникает динамическое неравновесие: сохранение творчества достигается ценой принесения в жертву личностной адаптации.

Творческий человек всегда уязвим из-за открытости миру и тонкой, сложной внутренней организации, которая заведомо более подвержена срыву, чем простая организация. Человек отказывается от того, чтобы пожертвовать творчеством ради благополучия, и вместе с тем оказывается не в состоянии интегрировать его в свою жизнь. Такие люди демонстрируют высокий уровень творчества только с художественным или научным материалом, но не с собственной жизнью и не с социальной реальностью. Часто они оказываются неуспешными по отношению к собственной жизни не только по критериям адаптации и положительных эмоций, но и по критериям самореализованности, отношений с другими людьми, смысла и т. п. [97].

Последний вариант можно назвать «интегрированным творчеством». В этом случае человек владеет своим даром, своим творчеством, которое является для него не источником проблем, а источником силы, смысла и наслаждения. В истории культуры наряду с дезадаптированными творцами, у которых отношения с миром складывались очень непросто и болезненно, такими как Ван Гог, Достоевский, Манделштам, были и другие, креативные не только в художественном материале, но и в жизни, такие как Микеланджело, Гете,

Пушкин, Пикассо, Солженицын. И те, и другие испытывали одинаково много трудностей; различие заключается в успешности совладания с ними.

Таким образом, взрослое творчество отнюдь не является всеобщей необходимостью. Требование преодолевать сопротивление общества и самого себя в творческом процессе утверждали многие [42, 138, 117]. Творчество – это тяжелая работа, а потому романтическое отношение к нему как к чему-то абсолютно свободному не соответствует реальности. Оно не возникает автоматически и у людей, в силу тех или иных обстоятельств освободившихся от внешних ограничений. Творческие действия всегда нарушают существующее положение вещей в обществе, вне зависимости от того, в какой области проходят и насколько понимает это сам творец. Общество всегда противодействует такому нарушению, поскольку стремится к сохранению своего прежнего состояния [241].

### **8.3. Совместное творчество ребенка и взрослого**

Ребенок открыт миру, готов к любым движениям вперед, но у него мало опыта – единственного источника творческих идей.

Взрослый закрыт в той или иной мере от мира, так как уже знает, какую боль приносит непосредственность. Он накопил опыт, который теперь часто ограничивает творческую активность. Мы уже упоминали, что общество часто поощряет вариативное поведение в детстве и препятствует ему во взрослом состоянии. Очевидно, что возможны разные сочетания этих свойственных разным возрастам качеств, приводящие к неодинаковым последствиям для каждой пары взрослых – ребенок. Если в паре ведущим будет взрослый, то, скорее всего, ребенок, начав крайне интенсивно развиваться и проявив не свойственную возрасту творческую активность (поскольку она спровоцирована взрослым видением), быстро впитает особенности восприятия и представления взрослого и будет создавать то, что нравится взрослому, поскольку любит его и биологически запрограммирован точно чувствовать его настроение. Так часто бывает с вундеркиндами, поражающими общественность недюжинными возможностями в раннем детстве, но позднее ничем не выделяющимися из основной массы представителей искусства. В паре с таким ребенком обычно находится сильный талантливый отец или учитель.

Если в паре главенствовать будет ребенок, то, даже в раннем детстве не обнаружив чего-то знаменательного, весьма скоро он остановится в развитии как личность творческая. Ребенок бесконечно любит все, что он делает. Не получая адекватной обратной связи от взрослого, он будет воспроизводить одни и те же рисунки, сказки, музыкальные пьески, которые постепенно перестанут соответствовать его растущим требованиям к себе и другим, утратят свежесть и непосредственность, но приобретут нарочитость и примитивизм. Его собственный внутренний критик представит взрослого как некомпетентного в оценке его творений, а потому и сам будет слишком суров к ним. Поскольку в этой паре взрослый не смог научить ребенка интенсивно работать, чтобы достигать результата, творческая активность с наступлением подросткового возраста резко прекратится.

Наконец, возможно уникальное сочетание лучших качеств каждого возраста, когда лидерство взрослого будет проявляться лишь в том манящем направлении, которое будет увлекать ребенка, но не ограничивать его в восторге перед миром.

В каждом ребенке просыпается художник. Вообразим ситуацию, в которой друг пришел к художнику. Видя, что художник упорно трудится, желая облегчить ему жизнь, друг приносит ему готовую картину. В лучшем случае художник выразит недоумение, а в худшем – обидится. Эта ситуация является аналогом некоторых типов взаимодействия взрослого (друга) и ребенка (художника). Желая облегчить ребенку путь постижения мира, взрослый слишком рано дает ему наводящие советы или даже приносит уже готовые вещи, ограничивая возможности ребенка собственным, уже достаточно стереотипным мироощущением [129]. Каким же образом ребенок может учиться, то есть быть учеником, оставаясь художником, танцором, актером, музыкантом, поэтом?

Мы уже говорили, что ребенок строит свой рисунок как интеллектуальную модель мира, а не как его зримый аналог. Он рисует не то, что видит, а то, что знает. Это знание в рисунке он обобщает до символического описания, доступного ему на этом уровне развития. Но для взрослого важна внешняя похожесть рисунка ребенка на то, что он изображает. Предлагая ребенку технику повышения точности изображения, взрослые обедняют детское рисование, лишая его наиболее высокой, «мироустроительной» функции, а детское творчество – внутренней самостоятельности [131]. Не осознавая того, учителя могут разрушить результаты мироустроительной работы ребенка, борясь с «линией земли» и «линией неба». Это столкновение разных интеллектуальных и мировоззренческих концепций может разрушить творческий потенциал ребенка. Взрослый должен работать не с техникой рисунка, которая сменится, как только ребенок перейдет на другой интеллектуальный уровень, а с личностью ребенка, возможностями его восприятия и обобщения результатов этого восприятия.

Творчество взрослых – это созидание, большой труд и самоотдача. Именно этому взрослый должен учить ребенка: желанию творить, а не разрушать, получать удовольствие от сделанного, доводить начатое до конца, преодолевать себя на этом пути, получать удовольствие от процесса дарения. Взрослый не ускоряет и не тормозит мироустроительную функцию ребенка. Он оберегает ее, в том числе от самого себя, от попыток навязать ребенку свое видение мира. Именно будущая уникальная картина мира, созданная собственными усилиями малыша, ляжет в основу его уже взрослой творческой активности. Желая облегчить ребенку этот нелегкий путь первого творческого достижения – создания собственной картины мира, – взрослый прекращает его рост как созидателя.

Подобные ошибки взрослые совершают регулярно. По дороге домой из детского сада, желая быть внимательными к малышу они спрашивают ребенка о том, что было в детском саду. Ему нечего ответить на это, так как в данный момент движения по дороге он ошеломлен потоком событий, совершающихся вокруг него. Все это так разительно отличается от того, с чем он сталкивался в течение дня, что ему хочется приобщиться к этому. Если бы взрослый говорил с ним об этих сиюминутных событиях, то научил бы его видеть. А вечером перед сном, когда нет внешних отвлекающих моментов, или за совместным ужином, где все рассказывают о своих делах, ребенок гордо, как и другие «большие», мог бы припомнить, что происходило тогда, когда взрослых не было рядом с ним. Пытаясь вспомнить все это под отвлекающий аккомпанемент внешнего мира, он обучается не замечать его, а значимыми постепенно будет считать требуемые от него взрослыми мысленные конструкции о переживаниях, которые не испытывает. Взрослый слишком рано переводит малыша на другую интеллектуальную ступеньку, не дав возможность ему самому сделать это шаг.

То же самое происходит, когда ребенка обучают рассказывать, что изображено на рисунке в книжке. Он быстро научится рассказывать о том, чего не переживал, утратив возможность понимания поведения другого на основании собственного опыта. Он выучит слова, за которыми не будет чувства.

Не стоит торопиться ставить зеркало перед детьми. Чтобы найти себя, нужно не зеркало (через которое видишь себя глазами других), а общение с другими, их отклик и умение декодировать эти сигналы. Только личный опыт взаимодействия с другими поможет понять ребенку, кто же он есть.

Подобная торопливость возможна и в играх. Малыши долго играют не в прятки, как думает взрослый, а в «отыскалки». Им важно не спрятаться, а быть найденными. Именно поэтому они испытывают столько восторга, когда взрослый в который раз находит их на том же самом месте. Они ведь еще не знают, что взрослый их видит. Закрывая глаза и прячась каждый раз под один и тот же стол, малыш полагает, что взрослый будет искать его по всему миру, а не прямо пойдет к известному ему месту. Поэтому так тревожно ожидание и столько радости, когда взрослый все-таки находит потаенное место. Понимание законов физики о том, что свет распространяется по прямой линии, придет к ребенку с опытом, когда он вдруг

сам догадается, что если он видит кого-то, то и этот кто-то тоже видит его.

Вот рассказ четырехлетнего ребенка о том, как устроен мир. «О, это очень просто. Солнце притягивает Землю. А Земля убегает. А иначе наш детский садик упал бы на Солнце и тут бы был пожар. И все сгорело бы. И эта комната, и все игрушки».

Слишком раннее приобщение к сложным знаниям создает не правильную картину мира, как думают взрослые, а столь же ложную, как и в том случае, когда ребенку рассказывают сказку о строении мира. Не стоит слишком рано рассказывать о столь сложных вещах, о том, откуда рождаются дождь и снежинки. Пока у ребенка главенствуют образы, логические конструкции также перерабатываются в образы, но подчас ложные, так как детское мироощущение пока не способно их объять. Для построения «правильной» картины мира необходима самостоятельная работа ребенка по открытию законов этого мира: все вещи падают на землю, а некоторые (воздушный шарик) взмывают вверх. И есть место, где эти законы нарушаются. Это ванна. Здесь можно бесконечно бросать предмет, но он не будет погружаться в воду, а поплывет. Только когда ребенок сам задаст вопрос «почему?» – он готов услышать ответ, а взрослый должен быть готов его воспроизвести. Самостоятельное исследование, позволяющее открывать законы, а не приобретать их в готовом виде вместе с манной кашей, позволит развить творческий потенциал ребенка.

В совместном творчестве взрослый имеет фантастическую возможность вновь начать видеть мир глазами ребенка, широко открытыми для восприятия действительности. Взрослый может адаптировать детские идеи, встраивать их в принятые данной культурой рамки, а не структурировать их в соответствии со своими представлениями. Принимая созданное ребенком, не оценивая с точки зрения качества, но поощряя вложенный труд, он может предоставлять ему выбор двигаться дальше, подчеркивая заинтересованность в самом процессе, а не в продукте. Ведь результатом детского творчества является не конкретный рисунок или выученный танец, а те изменения, которые произошли с личностью ребенка в процессе созидания.

Личность же ребенка выстраивается, как и в библейской истории, по образу и подобию взрослого. Наблюдая за увлеченным взрослым, он сам становится увлеченным, вбирая те ценностные представления, которые разделяет наставник. Видя упорство взрослого, он и сам будет упражнять свою волю, доводя начатое дело до конца. Импринтинг направляет ребенка на воспроизведение поведения родителя. Любя, дети в максимальной степени копируют этот эталон. Вот как П. А. Флоренский описывает свое приобщение к музыке: «В одной из комнат нашего дома тетя Соня штудировала немецких классиков, преимущественно Гайдна, Моцарта, Бетховена... Эти звуки, в особенности Моцарта и Бетховена, были восприняты мною вплотную, не как хорошая музыка, даже не как очень хорошая, но как единственная. "Только это и есть настоящая музыка", – закрепилось во мне с раннейшего детства» [172].

Задачей совместного творчества является развитие чувственной сферы ребенка, а не передача ему логических объяснений и технологий. Полученное «даром» не ценится и быстро утрачивается, тогда как добытое опытом сохраняется навсегда.

В совместном творчестве взрослый может обрести новое видение, а ребенок – личность. Результат любого воспитательного воздействия на ребенка будет зависеть от силы воздействия, и способности ребенка гнуться под ним. Укрепляя личность ребенка, взрослый придаст ему устойчивость в будущем взрослом творчестве.

## Словарь к 8-й главе

*Адаптация* (приспособление) – термин, который применяется к широкому кругу явлений. С позиции теории эволюции адаптация – это механизм, который лежит в основе освоения растениями и животными новых мест обитания и обеспечивает выживание в конкурентной борьбе. Для большинства физиологов адаптация – это частное явление приспособления к конкретным условиям существования. Психологи используют его для определения интеллекта. В этом случае под адаптацией понимается приспособление к

постоянно меняющимся социальным и психологическим условиям с применением разнообразных знаний и умений.

*Деиндивидуализация личности* – дезадаптивное изменение личности, при котором она отказывается от своих уникальных качеств, поскольку за них нужно ежедневно бороться, а для этого необходимо иметь соответствующие ресурсы.

*Дезадаптивное творчество* – творчество, в основе которого лежит невротическое изменение личности.

*Конформность* – соглашательская позиция.